

Ciclos dinámicos y de inercia en la práctica profesional del profesor de matemáticas y sus impactos en la refiguración de su identidad.

Lady Jasbleidy Jerez Mosquera

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Matemáticas

Maestría en Docencia de las Matemáticas

Bogotá, Colombia

2025

Ciclos dinámicos y de inercia en la práctica profesional del profesor de matemáticas y sus impactos en la refiguración de su identidad.

C.C. Lady Jasbleidy Jerez Mosquera

C.C. 1.024.504.678 Código: 2024185009

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Docencia de las Matemáticas.

Directora

Dra. Claudia Salazar Amaya

Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Matemáticas

Maestría en Docencia de las Matemáticas

Bogotá, Colombia

2025

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1: PUNTO DE PARTIDA	14
Haber participado de la experiencia.	14
Registros de la experiencia	18
CAPÍTULO 2: PLAN DE SISTEMATIZACIÓN	21
¿Por qué es importante sistematizarla?	22
A nivel personal y profesional	23
A nivel de la comunidad académica	24
¿Para qué queremos sistematizar la experiencia?	26
Objetivo general	27
Objetivos específicos	27
Delimitación de la experiencia	27
Ejes de sistematización	30
Fuentes y recursos de información	33
Etapas en la sistematización de experiencias	35
CAPÍTULO 3: RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	40
Lo relacional: la huella de mis maestros de la maestría	42
PN 1 “De dónde heredó mis prácticas pedagógicas”	42
PN 2 “El peso de un número”	45
PN 3 “La empatía como herramienta de aprendizaje”	48
PN 4 “Historias, identidades y números”	50
Lo colectivo: el sentido que se teje entre compañeros, estudiantes y colegas.	52
PN 5 “Pandemia y tecnología”	52
PN 6 “Estadística desde otra visión”	55
PN 7 “El cuerpo del enseñante”	59
PN 8 “El radical de la profesión docente”	64
Lo íntimo: el eco de mi voz	66
PN 9 “Mi voz como instrumento de poder”	67
PN 10 “Calculadora Texas y cartilla Coquito”	70
PN 11 “Qué dicen los cuadernos de mi identidad”	72
PN 12 "Rompiendo esquemas": La educación que conecta con la realidad"	75
Ordenar y clasificar la información.	76
CAPÍTULO 4: REFLEXIONES DE FONDO	77
Proceso metodológico	78
Ciclos dinámicos y de inercia según las temporalidades	85
Tiempo educativo (TE)	85
Tiempo biográfico (TB)	92
Tiempo histórico (TH)	98
Ciclos dinámicos y de inercia desde los Matices en la interacción de la experiencia	105

Matiz Relacional (MR)	105
Matiz colectivo (MC)	108
Matiz íntimo (MI)	112
Síntesis de la refiguración de mi identidad en el tránsito del ciclo de inercia al ciclo dinámico	116
Interpretación crítica	119
Tensiones y contradicciones en los ciclos	119
<b>CAPÍTULO 5: PUNTOS DE LLEGADA</b>	125
Alcance los objetivos de la sistematización.	126
Formulación de las conclusiones	129
Conclusiones de naturaleza práctica	130
Procesos de mi desarrollo profesional	130
Mi práctica pedagógica	132
Mi práctica profesional	135
Conclusiones de naturaleza teórica	137
Dimensión del sí mismo: hermenéutica de la identidad docente	138
Dimensión institucional: tensiones, roles y desafíos	139
Dimensión de lo colectivo: el encuentro con la palabra ajena	140
Aperturas teóricas y proyecciones de investigación	141
Aprendizajes obtenidos	141
Comunicar los aprendizajes	143
<b>REFERENCIAS</b>	143
<b>ANEXOS</b>	147

## ANEXOS

<b>ANEXO A:</b> Tipificación PN2 “El peso de un número”	147
<b>ANEXO B</b> Tipificación PN3 “La empatía como herramienta de aprendizaje”	149
<b>ANEXO C</b> Tipificación PN4 "Historias, Identidades y Números	151
<b>ANEXO D</b> Tipificación PN 5 “Pandemia y tecnología”	152
<b>ANEXO E</b> Tipificación PN 6 “Estadística desde otra visión”	154
<b>ANEXO F</b> Tipificación PN 7 “El cuerpo del enseñante”	157
<b>ANEXO G</b> Tipificación PN 8 “El radical de la profesión docente”	160
<b>ANEXO H</b> Tipificación PN 9 “Mi voz como instrumento de poder”	162
<b>ANEXO I:</b> Tipificación PN 10 “Calculadora Texas y cartilla Coquito”	163
<b>ANEXO J:</b> Tipificación PN 11 “Qué dicen los cuadernos de mi identidad”	164
<b>ANEXO K</b> Tipificación PN 12 "Rompiendo Esquemas": La educación que conecta con la realidad"	166

## FIGURAS

<b>Figura 1</b>	19
<b>Figura 2</b>	19
<b>Figura 3</b>	20
<b>Figura 4</b>	29
<b>Figura 5</b>	35
<b>Figura 6</b>	56
<b>Figura 7</b>	67
<b>Figura 8</b>	68

**TABLAS**

<b>Tabla 1</b>	38
<b>Tabla 2</b>	77
<b>Tabla 3</b>	79
<b>Tabla 4</b>	79
<b>Tabla 5</b>	83
<b>Tabla 6</b>	84
<b>Tabla 7</b>	92
<b>Tabla 8</b>	98
<b>Tabla 9</b>	105
<b>Tabla 10</b>	108
<b>Tabla 11</b>	111
<b>Tabla 12</b>	115
<b>Tabla 13</b>	135

## RESUMEN

El presente trabajo de grado sistematiza la experiencia vivida durante mi formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas que oferta la Universidad Pedagógica Nacional. Al iniciar este programa de posgrado, la dinámica académica y reflexiva me llevó a sentirme distinta: con nuevas ideas, deseos de transformar mi práctica en el aula y la necesidad de repensar y reflexionar sobre lo que había estado repitiendo durante años en mi ejercicio profesional.

A partir de vivir la experiencia, surge mi interés por entender ciertas dinámicas que acontecen en determinadas situaciones profesionales, nombrándolas como ciclos de inercia (periodos de estabilidad y repetición) y ciclos dinámicos (momentos de cambio y apertura). El propósito de esta investigación es identificar, documentar y analizar las dinámicas que se desarrollan en el aula y en mi trayectoria de vida profesional, mostrando cómo en los ciclos de inercia y dinámicos se configuran algunas características de mi identidad como profesora de matemáticas.

La investigación se realizó utilizando un enfoque sistemático descrito en la metodología de sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018). Se enriqueció con narrativas que describen experiencias clave a lo largo del trayecto académico de la maestría. Este estudio explora un enfoque analítico mediante la reflexión crítica sobre las experiencias, reconociendo estas como fenómenos profundamente personales y socialmente configurados en los que se entrecruzan diversos significados de las prácticas educativas, la comprensión de estos significados surge del análisis, síntesis e interpretación crítica.

**Palabras clave:** Sistematización de experiencias, ciclos de inercia, ciclos dinámicos, identidad docente, narrativa autobiográfica, práctica pedagógica, refiguración.

### AGRADECIMIENTOS

En primera medida, quiero agradecer a Dios, porque es mi permanente compañía y mi guía en el camino.

A la Universidad Pedagógica Nacional, lugar donde se ha transformado mi vida y donde he alcanzado uno de mis más grandes sueños, la oportunidad que me brindó de ser profesional y lugar donde volví a continuar mis estudios de formación posgradual, ¡educadora de educadores!.

A mi madre, quien ha sido una guerrera permanente en mi vida, por sus sacrificios, su entrega y porque me enseñó a nunca dejar de luchar. “Me has enseñado algo que no se encuentra ni en los libros, ni en la academia, y es que el amor de una madre no conoce los límites”.

A mi pareja, quien me ha acompañado en este proceso, con las resistencias y luchas.

A mi ejemplar profesora, asesora y amiga, Claudia Salazar, por tomar el riesgo de acompañarme en este camino, a quien admiro profundamente, como maestra y ser humano; es una docente inspiradora, la declaro como mi maestra memorable.

A mis compañeros de corte, en especial a Julián, compañero y amigo, quien no me abandonó en esta travesía, un ser humano increíble.

Lady Jasbleidy Jerez Mosquera

## INTRODUCCIÓN

En el ejercicio docente que vivencia el sujeto, se presenta una dicotomía entre las pautas preestablecidas en el campo pedagógico y las innovaciones que surgen del mismo; es aquí donde el maestro debe elegir su camino a seguir. No obstante, la identidad del profesor no debe entenderse como un concepto estático e inmutable; muy por el contrario, debe surgir de una construcción dinámica y constante que se desarrolla a partir de sus cavilaciones, reflexiones, experiencias, contextos y trayectorias formativas.

Por lo anterior, cursar la Maestría en Docencia de la Matemática se transformó en un momento decisivo de mi carrera. Más allá de adquirir nuevos conocimientos académicos, me enfrenté a una nueva realidad como docente que cuestionó mis rutinas y mis procesos diarios, llevándome a comprender de forma distinta las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. Durante este tiempo, me interesó especialmente comprender periodos que experimentaba en mi práctica: los ciclos de inercia, que implican momentos de estabilidad y repetición, y los ciclos dinámicos, que representan momentos de apertura y transformación.

A continuación se abordará la experiencia vivenciada, teniendo en cuenta que la metodología del trabajo se basa en la sistematización de experiencias, entendida según Jara (2018) como un proceso crítico y reflexivo que permite recuperar, ordenar y resignificar lo vivido para generar aprendizajes y conocimientos. En adición a esto, se hará uso de pasajes narrativos como una estrategia de recuperación del proceso vivido, ya que permite comprender el

ejercicio docente como un acontecimiento subjetivo y social, permeado por emociones, saberes y decisiones que van más allá de una técnica o sistema repetitivo.

Metodológicamente, de acuerdo con la propuesta asumida, cada pasaje narrativo en el que se reconstruye parte de la experiencia tiene la siguiente estructura: la fuerza detonante (qué causó el movimiento o la crisis); la evocación de la inercia (las acciones en las que se manifiestan una práctica profesional en estado de inercia); el paso hacia un ciclo dinámico (las acciones, actores y condiciones que promovieron el cambio); y, la reflexión/proyección (los cambios perceptibles y los horizontes futuros). Este tipo de configuración para los pasajes narrativos hizo posible comprender a profundidad los ciclos de inercia y dinámicos de una forma contextualizada. En estos relatos se reconoce a los personajes principales (estudiantes, docentes, familias, instituciones), las situaciones fundamentales (evaluaciones, proyectos, seminarios y experiencias formativas) y las características de cada ciclo (origen, duración, intensidad, formas de manifestarse en el ser y en el saber hacer, así como sus efectos).

La metodología en el trabajo sigue la propuesta de Jara (2018), que se compone de cinco momentos. El primero es el punto de partida, espacio en el que se sitúa y acota la experiencia; en el segundo momento se presenta el plan de sistematización con los propósitos, los ejes de la investigación y las fuentes de información; el tercer momento hace referencia a la reconstrucción del proceso vivido mediante la construcción de doce pasajes narrativos; el cuarto capítulo consta de tres apartados: análisis, síntesis e interpretación crítica que permiten identificar la refiguración de mi identidad.

Este ejercicio también contempla la experiencia, desde una perspectiva interpretativa, tal como sugiere Larrosa (2006), vista como “eso que me pasa”, lo que me afecta y me transforma. La experiencia en este contexto no es solo un hecho neutro, sino más bien un acontecimiento que deja huella en el individuo, lo sacude e incita a la autorreflexión. Cuando comparto aspectos de mi práctica docente, no me limito a relatar de forma neutra los acontecimientos que me sucedieron en la vida; también reconozco y contemplo aquellas situaciones que me impactaron, me moldearon como docente, analizando los momentos de consistencia y cambio en mi trayectoria.

Como resultados de este ejercicio de sistematización de la experiencia en la trayectoria de formación de la maestría, pude traer el pasado al presente, poner mi práctica pedagógica y profesional sobre la mesa para volverla objeto de reflexión, análisis e interpretación crítica y comprender mi identidad profesional de manera profunda para poder proyectarme. Durante el proceso de refiguración de mi identidad como docente vivido en la maestría, fue clave el reconocimiento de las temporalidades en las trayectorias de formación que describe Cacho-Alfaro (2004), en tanto cada una de estas me permitió identificar rasgos de mi identidad que se develan en distintas cláusulas de los pasajes narrativos que dejan ver un ciclo dinámico o de inercia en mi vida profesional. En el tiempo educativo aparecen parte de mis reflexiones, interiorizaciones, emociones, inspiraciones, reconocimientos y frustraciones dentro de la academia. En este sentido, mi experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como estudiante o profesor en formación, son materia prima para mi identidad profesional en constante construcción.

Tras analizar estas experiencias, he explorado el sentido de la docencia, de cómo lo que soy permea a mis estudiantes, cómo estos ciclos de inercia o dinámicos han movilizad o mi carrera profesional y, tras diez años ejerciendo, siguen orientando mis saberes y acciones pedagógicas, a pesar de los cambios acelerados que enfrenta la sociedad actualmente. El ciclo de inercia que vivenció y examinó en la experiencia de la trayectoria de la maestría, se caracteriza por las técnicas y ejercicios rutinarios que año tras año repetía con mis estudiantes, sin tener en cuenta el contexto, los cambios, las necesidades de cada niño, los vacíos temáticos o los conocimientos previos. Cuando comencé a reflexionar sobre esta serie de elementos o factores en las clases cursadas durante la maestría, pude darme cuenta de cómo estaba repitiendo una y otra vez el mismo procedimiento, sin detenerme, viviendo en “automático” la escuela, observando cómo cada generación respondía una y otra vez los mismos ejercicios y evaluaciones en cada periodo académico. Al inquietarme ante tal descubrimiento, observé que estuve replicando las prácticas de mis colegas, aplicando la ley del menor esfuerzo y adaptándome a las condiciones de la simplicidad en la práctica para sobrevivir.

Este ejercicio de mediación autobiográfica me permitió comprender que si bien durante mis primeros años exploré mi faceta como educadora, innovando en un sinfín de actividades; no obstante, el agotamiento, la rutina y la reiteración del día a día me llevaron al ciclo de inercia más profundo que he experimentado. Sin embargo, al escuchar nuevamente a mis maestros en la universidad, al regresar a mi alma mater, me inspiré, tuve una serie de emociones que brotaban y me empujaban a revivir ese entusiasmo y esperanza en la educación. Al escuchar las cátedras y al realizar las tareas de los seminarios, se fueron movilizand o mis ideas y las fui transformando en acciones, al punto de redescubrir quién era yo y cómo se manifestaba mi ser dentro y fuera del

aula, al igual que reconocer cómo eso construía mi identidad, no solo como docente, sino también como ser humano. El pensar nuevamente en actividades atractivas para los grupos de estudiantes que acompañé, me devolvió la fuerza para investigar, aprender, conocer nuevos temas a partir de las necesidades nacientes en esta nueva era tecnológica. Es allí donde un ciclo dinámico comenzó a gestarse y a impactar profundamente en lo que pensaba y hacía, en mis diálogos con mis pares e incluso me motivó a plantear nuevas metodologías ante las directivas de mi institución, dando de esta forma origen al presente trabajo.

Finalmente, la organización y estructura de este informe final corresponde a los momentos de sistematización propuestos por Jara (2018). En el primer capítulo, se presenta el punto de inicio que contextualiza y precisa la experiencia; durante el segundo apartado se expone el plan de sistematización, señalando los objetivos, los ejes de análisis y las fuentes de información; en un tercer momento, se desarrolla la recuperación de la experiencia vivenciada por medio de pasajes narrativos; en la cuarta parte se enuncian algunas reflexiones de fondo, analizando detenidamente los ciclos de inercia y dinámicos desde las dimensiones del ser, saber y hacer; finalmente, en la quinta sección se presentan los puntos de llegada que resumen los objetivos alcanzados y los aportes que se pueden hallar en el campo de la docencia en matemáticas.

## CAPÍTULO 1: PUNTO DE PARTIDA

En este primer capítulo presento el punto de partida de la sistematización, entendido como lo plantea Jara (2018), como el momento en el que toda reflexión nace de la experiencia vivida, en este caso en la trayectoria de formación en la Maestría. Como lo plantea este autor, no es posible sistematizar lo que no se ha recorrido, pues la experiencia es siempre el fundamento de cualquier análisis crítico. Además, es necesario precisar que este capítulo tiene como propósito contextualizar y delimitar la experiencia objeto de sistematización.

Este caso particular se sitúa en los años 2024 y 2025, tiempo en que mi identidad profesional se ve refigurada a partir de las experiencias acontecidas en el programa de formación de la Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Siguiendo a Ricoeur (1996), la identidad profesional se comprende en la tensión entre el ídem (lo que permanece) y el ipse (lo que se transforma). En esta sistematización, la refiguración se enfoca en el ipse, ya que las experiencias vividas en la Maestría producen desplazamientos en mi forma de ser, saber y hacer como docente.

En este sentido, parto de reconocer la idea de *experiencia* en el sentido profundo que le otorga Larrosa (2006, p. 88) como “eso<sup>1</sup> que me pasa”, que me afecta y me transforma, más allá de una acumulación de hechos. La maestría me permitió volver sobre mi trayectoria de vida<sup>2</sup> y en

---

<sup>1</sup> Larrosa utiliza la expresión “eso que me pasa” para subrayar que la experiencia no es un simple hecho ni una actividad voluntaria del sujeto, sino un acontecimiento que *irrumpe*, afecta y transforma. Ese “eso” nombra aquello que me acontece y que deja una marca en mi manera de ser y comprender el mundo (Larrosa, 2006, p. 88).

<sup>2</sup> De acuerdo con Eder (1998), la trayectoria de vida es una construcción narrativa mediante la cual la persona organiza su experiencia en el tiempo, integrando acontecimientos biográficos, sociales e históricos en una misma unidad de sentido. Esta perspectiva se sustenta en cinco principios: (1) la trayectoria se concibe como una narración que da coherencia al pasado, presente y futuro; (2) incluye tanto hechos significativos como interpretaciones personales; (3) articula dimensiones sociales y subjetivas; (4) permite identificar continuidades y rupturas; y (5) se

ella, los ciclos de inercia y dinámicos que han marcado mi ejercicio docente, para comprender cómo estos se articulan con la refiguración de mi identidad profesional en las dimensiones del saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Así, la sistematización no se reduce a describir lo acontecido, sino que se convierte en un espacio para interpretar y dar sentido a los procesos que me constituyen como docente de matemáticas en diálogo con mi trayectoria de vida. Para poder centrar el foco de la sistematización, relaciono las ideas de trayectoria de vida de Eder (1998) y la idea de trayectoria formativa propuesta por Cacho Alfaro (2013), quien enuncia la trayectoria como una trama que integra temporalidades (biográficas, educativas e históricas) y que revela puntos de inflexión; estos últimos los relaciono con momentos de la trayectoria donde algo cambia de dirección, se rompe la inercia y se abre la posibilidad de un ciclo dinámico.

### **Haber participado de la experiencia.**

La experiencia educativa que aquí se analiza hace parte del programa de Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. Este programa tiene como objetivo fortalecer el desarrollo profesional de los docentes de Matemáticas en Colombia. Lo anterior se logra a través de la incorporación de conocimientos pedagógicos, la reflexión y profundización en las experiencias docentes, junto con la construcción de conocimientos propios del posgrado en relación con el objetivo propuesto en los diversos espacios de formación.

El programa de formación posgradual tiene como objetivo fortalecer el campo pedagógico en la enseñanza de las matemáticas mediante procesos de investigación que optimizan las prácticas de enseñanza. Entre otros logros a alcanzar durante el proceso académico

---

transforma conforme el sujeto reinterpreta su experiencia. Estos principios orientan el modo en que en esta sistematización comprendo mi propio recorrido formativo.

se incluyen: i) Implementar herramientas que respondan a las necesidades de la educación matemática; ii) Incentivar la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza y los contextos sociales; y iii) Fomentar una identidad docente basada en los conocimientos, habilidades y valores de los profesores de matemáticas (UPN, 2023).

Conforme con el plan de estudios, nuestra formación se organiza en tres áreas: el componente pedagógico-didáctico, que se enfoca en el análisis y la mejora de las prácticas docentes mediante la reflexión crítica y la elaboración de nuevos enfoques didácticos; el componente disciplinar, cuya finalidad es ampliar y profundizar en el conocimiento matemático en los contextos sociales, culturales y ambientales que afectan la manera de enseñarlo; y el componente de investigación, que contribuye a desarrollar habilidades para entender las prácticas desde diferentes perspectivas teóricas, planteando preguntas y generando nuevos conocimientos.

La Maestría en Educación Matemática se inscribe en un contexto histórico, social y político en el que la formación de profesores de matemáticas es crucial para el país. Como institución pública, la Universidad Pedagógica Nacional se compromete a abordar los desafíos entre la tradición y el cambio en la educación matemática. Su objetivo es animar a los profesores a tener una postura crítica ante los problemas educativos actuales.

Al ser maestrante, formar parte de esta experiencia ha sido crucial para mi trayectoria profesional. Cabe resaltar que a partir de estas vivencias se construye la siguiente investigación, lo que me convierte en una participante activa del contexto, donde mis pensamientos,

sentimientos y reflexiones desempeñan un papel clave en la comprensión y refiguración de mi identidad.

En un primer momento, la experiencia se centró en el ámbito que describe el currículum como "sí mismo", teniendo en cuenta que reflexioné sobre mis fortalezas como profesora de matemáticas, confrontando los puntos de fuga presentes en mi trayectoria profesional. Recuerdo que al iniciar la maestría participé de manera activa en los seminarios y actividades, aunque muchas veces no alcanzaba a comprender del todo lo que estaba ocurriendo ni la profundidad de los ejercicios propuestos. Durante mi proceso de formación, comprendí que las lecturas, conversaciones y reflexiones eran fundamentales para entender el impacto que estas tienen sobre mi quehacer, pues al ser consciente de cómo planeo y ejecuto mis clases, reflexionando sobre los aspectos positivos y negativos del aula, logré transformar mi identidad. Por ello, me relaciono con el planteamiento de Larrosa (2003), teniendo en cuenta que la reflexión y el análisis de mis enunciaciones escritas me permitieron interpretar las experiencias vividas antes y durante la maestría.

Haber participado significó, entonces, más que el cumplimiento de un plan de estudios: fue un proceso vital de reflexión subjetiva y profesional que, articulado con las dimensiones del ser, saber y hacer, abrió la posibilidad de reconfigurar mi identidad docente en diálogo con el proyecto académico e investigativo que propone la Maestría en Docencia de las Matemáticas.

Cuando ingresé a la Maestría en Docencia de las Matemáticas, traía conmigo la idea inicial de trabajar con el software GeoGebra como eje de mi proyecto. Sin embargo, esta propuesta pronto quedó a un lado. Con el paso de las semanas y en la medida en que participaba

en las tareas de los seminarios, en los diálogos en clase y en las asesorías para construir el anteproyecto, empecé a sentir que algo más profundo me estaba ocurriendo. Era como si se hubiera abierto un nuevo ciclo en mi vida.

El haber laborado durante una década en el mismo colegio como docente de matemáticas hizo que mi rutina diaria como maestra se transformara en una situación estática e incluso cíclica, es decir, construí una zona de confort que me retenía a nivel profesional. Al cursar la Maestría, percibí que surgieron nuevas preguntas, nuevas estrategias, metodologías y perspectivas respecto al proceso de enseñanza. Esta sensación fue expresada y dialogada con mi asesora, ya que dicha transformación empezaba a permear mis acciones, ideas y métodos en el aula.

En contraste con lo que había experimentado en mi práctica profesional y lo que estaba viviendo como estudiante de la maestría, desencadenó una reflexión en la que sentía que por una década mis prácticas se caracterizaban por la quietud, marcada por la repetición, en una zona comfortable, tranquila y cómoda; en ese momento no tenía la idea clara para nombrar dicho sentimiento. Mis clases se mantenían en la mecanización y rutina que me generaban seguridad, pero al mismo tiempo empecé a sentir que estas prácticas limitaban la posibilidad de experimentar nuevas formas de enseñar. El programa de la Maestría me empujaba a transitar por caminos desconocidos.

De esa interacción entre mi historia profesional, las exigencias y retos de la maestría y mis reflexiones personales, surge el asunto de interés que da forma a este trabajo de grado. Así, la investigación que aquí presento lleva por título: “Ciclos dinámicos y de inercia en la práctica

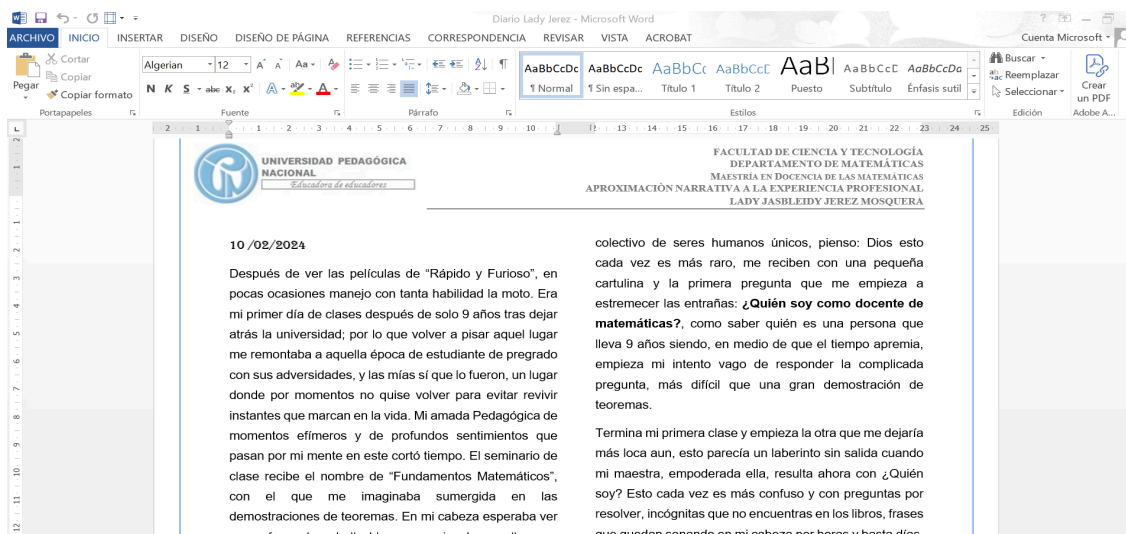
profesional del profesor de matemáticas y la refiguración de su identidad”, pues busca comprender y caracterizar cómo estos ciclos han marcado mi trayectoria docente y, al mismo tiempo, cómo el tránsito por la maestría se convierte en un punto de inflexión en la construcción de mi identidad profesional.

### **Registros de la experiencia**

El proceso de sistematización de mi experiencia implica una documentación rigurosa, de narrar lo experimentado y reconstruir los momentos significativos, reflexiones y aprendizajes que dieron forma a la experiencia. El hacer parte del programa de formación fue un recorrido de aprendizajes; las actividades académicas, los seminarios, asesorías, encuentros conjuntos, no eran solo recuerdos fugaces, requerían un registro consciente y detallado. Así, desde los primeros espacios de formación, se hizo explícita la necesidad de conservar las huellas de lo ocurrido: escribir, guardar, grabar, fotografiar se convirtieron en prácticas que acompañaron el tránsito por el programa. En conjunto, toda esta información en bruto constituye la base de los registros de la experiencia, sin los cuales este ejercicio de sistematización no sería posible.

El diario de campo se convirtió en un instrumento vivo de la experiencia, que permitió registrar información al calor del momento; guardar contenidos tanto académicos como sensaciones de cómo se tornaba el ambiente en esos momentos, lo que sería muy difícil grabar en la memoria; frases, gestos, sensaciones que después serían relevantes para la reconstrucción de la experiencia vivida. Así, el diario trascendió la simple función de apuntes, convirtiéndose en una herramienta indispensable para sostener la memoria del proceso formativo, y se abre como una huella tangible que puede observarse en la siguiente evidencia.

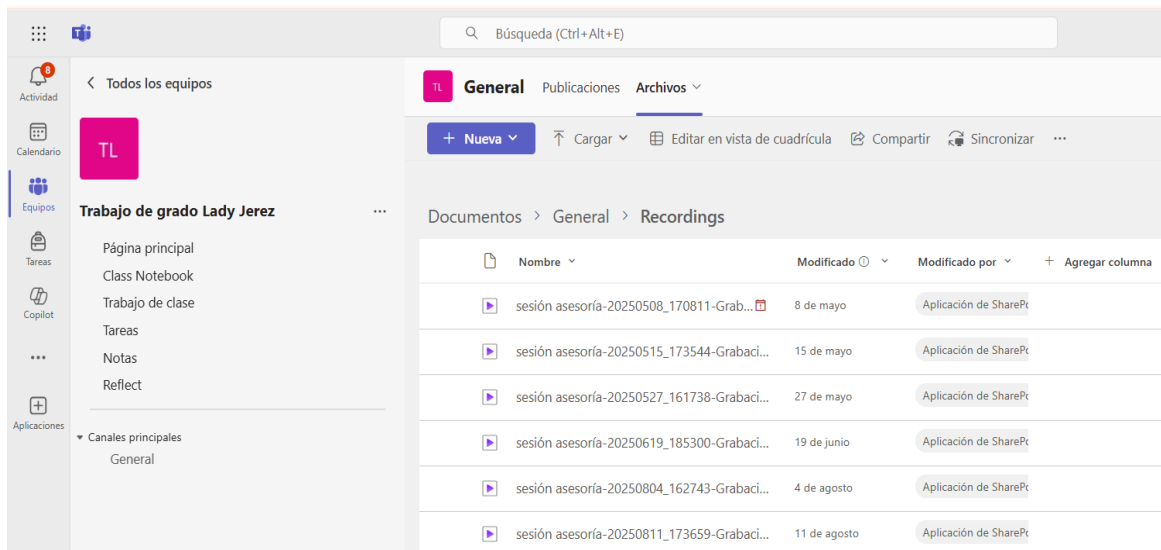
**Figura 1**  
 “Diario de campo”



*Fuente propia*

Las grabaciones de las asesorías e incluso las clases virtuales, disponibles en la plataforma Teams, también son un recurso invaluable. Tener acceso a estos archivos resultó crucial, ya que me permitió revisar en repetidas ocasiones las asesorías, hacer un análisis de las orientaciones recibidas, profundizar la solidez de los argumentos presentados en cada sesión. Al escuchar nuevamente las conversaciones, no solo me ayudó a consolidar, analizar y consolidar de forma narrativa mi experiencia, sino que también me permitió reconsiderar lo sucedido desde diversas perspectivas y con mayor detención comprender mejor mis experiencias. Estas “huellas digitales”, registradas diligentemente en la plataforma Teams, como se ilustra en la siguiente figura, construyen un testimonio valioso del proceso.

**Figura 2**  
 “Grabaciones de las asesorías”

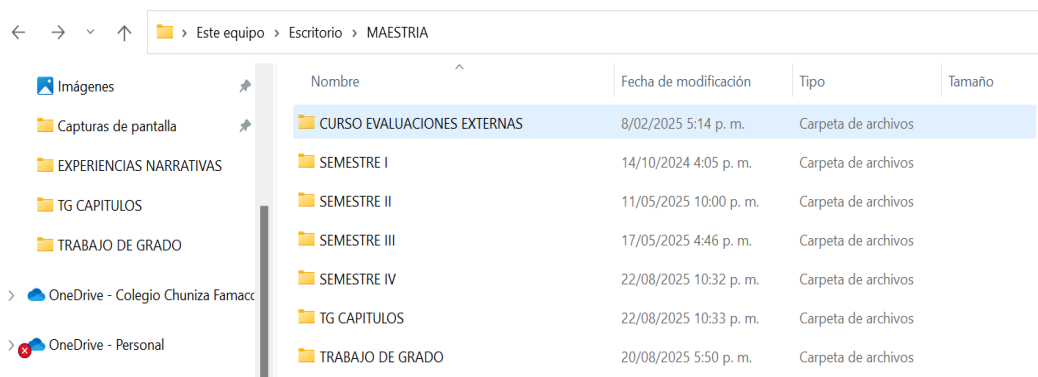


*Nota.* Construcción propia

Para registrar la información, se organiza una carpeta para cada seminario, en orden cronológico y descripción de cada tarea, lo que permite tener un orden claro de la información registrada. Estos registros albergaban las diferentes versiones de los entregables, lo que permite identificar la transformación. Cada archivo almacenado se convirtió en testimonio del diálogo entre mis reflexiones personales. Y los aportes recibidos en los seminarios, mostrando cómo la escritura y la reescritura se transformaban en un ejercicio formativo en sí mismo.

### Figura 3

“Tareas por semestre y seminarios”



Nombre	Fecha de modificación	Tipo	Tamaño
CURSO EVALUACIONES EXTERNAS	8/02/2025 5:14 p. m.	Carpeta de archivos	
SEMESTRE I	14/10/2024 4:05 p. m.	Carpeta de archivos	
SEMESTRE II	11/05/2025 10:00 p. m.	Carpeta de archivos	
SEMESTRE III	17/05/2025 4:46 p. m.	Carpeta de archivos	
SEMESTRE IV	22/08/2025 10:32 p. m.	Carpeta de archivos	
TG CAPITULOS	22/08/2025 10:33 p. m.	Carpeta de archivos	
TRABAJO DE GRADO	20/08/2025 5:50 p. m.	Carpeta de archivos	

*Nota.* Construcción propia

Un registro valioso de la experiencia se vivió en colectivo, con compañeros de la Maestría y docentes, en las sesiones conjuntas de trabajo de grado; cada participante tenía la posibilidad de presentar el proceso de sistematización de la experiencia. Es relevante resaltar que la experiencia es única y singular; a pesar de que todos cursamos los mismos seminarios, cada trabajo proyectado tenía sus particularidades. Estos espacios enriquecidos por las voces de los otros y mi experiencia compartida producían reflexiones en los participantes que se convertían en fuentes de información para este trabajo.

Este conjunto de registros se convierte en la base de datos que será utilizada como fuente de información, que en apartados posteriores será organizada, clasificada, depurada y analizada. Con ellos se cierra este apartado y se abre paso al siguiente capítulo, donde se presenta el plan metodológico que orienta la investigación.

## **CAPÍTULO 2: PLAN DE SISTEMATIZACIÓN**

Según Jara (2018), todo proceso de sistematización plantea una estructura clara que orienta el objetivo de la investigación de acuerdo a unas narrativas concretas que amplían el espectro del tema abordado, sin la necesidad de simplemente reducirlo a una descripción de hechos. Por lo anterior, el segundo capítulo presenta la justificación de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, junto con la descripción de la experiencia a sistematizar, los ejes de análisis, las fuentes y los recursos empleados para obtener la información, así como las fases metodológicas que orientan el proceso. Dichos elementos permiten categorizar la experiencia dentro de una perspectiva crítica y reflexiva, asegurando que el ejercicio narrativo se transforme en conocimiento útil para la formación docente y la educación matemática.

### **¿Por qué es importante sistematizarla?**

Tal como menciona Jara (2018), sistematizar una experiencia no consiste solamente en relatar los hechos, sino que se trata más bien de reflexionar críticamente sobre estas situaciones para comprender sus sentidos, reconocer aprendizajes y mostrar los procesos de transformación que suelen quedar apartados en medio de la rutina académica o profesional que se desarrolla en el aula.

Desde la Educación Matemática, la investigación narrativa se ha interpretado como una nueva forma de concebir la práctica pedagógica desde la subjetividad, las emociones y las historias que atraviesan al docente en su transitar por el aula. Tal como afirman Clandinin y Connelly (1995), “vivimos vidas narradas, vidas relatadas”, y esto implica que cada experiencia

docente puede convertirse en una narración con potencial de resignificación. Desde esta perspectiva, el docente es un narrador privilegiado: su interacción cotidiana con los estudiantes, con sus colegas y con los saberes disciplinares le provee de situaciones cargadas de sentido que, al ser sistematizadas, permiten desentrañar comprensiones más profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, estos enfoques narrativos han sido a veces desestimados en el ámbito educativo por considerarse carentes de rigor frente a los paradigmas positivistas de investigación. Según Kuhn (1962), las teorías que usualmente predominan en el campo matemático o científico se resisten a los cambios e innovaciones, lo que explica la resistencia por parte de algunos grupos frente a considerar la narrativa como una metodología científica y válida en campos como la educación matemática. Sin embargo, es en este ámbito donde la narrativa aporta y refleja su mayor potencial al mostrar que la práctica docente no se reduce simplemente a una serie de técnicas o procedimientos definidos y reiterativos que se refieren a la enseñanza transmisionista que privilegia los contenidos sobre los procesos, sino que se encuentra atravesada por historias, emociones, dilemas éticos y contextos socioculturales que moldean la identidad del profesor.

La importancia de sistematizar una experiencia radica en dos partes complementarias. Primero, desde un plano personal, el cual permite comprender cómo mi paso por la maestría se convirtió en un proceso de transformación respecto a mi identidad profesional, conforme a los aludidos ciclos de inercia y dinámicos que han marcado mi ejercicio docente. Por otra parte, se encuentra un plano académico y social que aporta a la construcción de nuevos conocimientos en la educación matemática, reconociendo mi subjetividad como profesora y validando mis relatos como fuentes válidas de saber pedagógico. Por ello, la narrativa se convierte en un puente entre

mi experiencia individual y las reflexiones que logró extraer y que también buscan humanizar la educación, haciéndola más crítica, reflexiva y transformadora.

### **A nivel personal y profesional**

Desde mi perspectiva, la sistematización de experiencias se convierte en un espacio de reflexión que me permite comprender cómo las narrativas aquí evidenciadas influyen en la construcción y refiguración de mi identidad como docente de matemáticas. De la misma forma, el conocimiento que surge de estas narraciones no se limita únicamente a un campo académico, sino que se desarrolla desde mi subjetividad, que recoge aspectos psicológicos, educativos, culturales y sociales de mi contexto, y que de cierta manera configuran mi manera de ser y actuar en el aula. Por ende, mis relatos reflejan no solo lo vivido en la Maestría en Docencia de la Matemática, sino también la forma en que estas experiencias permean las decisiones pedagógicas durante los intercambios sociales que llevo a cabo con mis estudiantes y pares.

Tal como lo señala Salazar (2020), los profesores experimentamos y percibimos nuestro mundo profesional y personal a través de vivencias que, al ser interpretadas desde otro enfoque, develan significados implícitos sobre nuestra identidad docente y, por ende, nuestra subjetividad. Por ello, al narrar mis experiencias de vida académica, he logrado comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas van más allá de unos contenidos inmutables, pues se convierten también en escenarios de resistencia, de emoción, de retos sociales que me cuestionan a diario y que, al ser relatados, se transforman en un aprendizaje personal y social.

Mis transiciones entre los ciclos de inercia y ciclos dinámicos, narradas en este trabajo, muestran cómo la docencia se configura en un constante proceso de movimiento, en el que las

experiencias adversas o favorecedoras terminan integrándose a mi historia de vida y moldeando mi personalidad dentro y fuera del aula. Por lo que, al narrar mi experiencia de formación, logro construir un acto de rebeldía y liberación crítica que me permite humanizar mi práctica docente, visibilizando aquello que no aprendí de los manuales teóricos ni durante mi formación en los programas académicos cursados; las marcas sociales, emocionales y políticas, relacionadas con la finalidad de la educación matemática en las transformaciones sociales y en arraigar la matemática escolar al mundo que conocemos y vivimos, como lo plantea Valero (2012), que me atraviesan como profesora y que puedo ahora identificar en mis colegas, constituyen uno de los aprendizajes más significativos para mí.

Por lo anterior, puedo afirmar que la sistematización de mi experiencia personal y profesional cobra sentido al generar una identificación, reflexión y refiguración de mis ciclos personales y pedagógicos. De la misma manera, compartir estas reflexiones con mis pares y la comunidad académica como un aporte y una orientación a quienes frecuentemente se enfrentan a contextos similares en el aula.

### **A nivel de la comunidad académica**

Narrar experiencias no solo tiene un valor individual; también constituye un aporte al campo de la Educación Matemática en su dimensión académica, cultural y social. Contar y recontar historias es una manera de mantener viva la memoria colectiva, transmitir identidades y compartir saberes que configuran la escuela como espacio cultural. En este marco, mi sistematización se inscribe como una contribución a la comunidad académica que busca

reconocer la docencia como un ejercicio humano situado en contextos históricos, políticos y sociales.

Es conveniente distinguir, dentro de esa comunidad académica, al menos dos planos de interlocución: la comunidad local de la maestría —integrada por estudiantes, profesores del programa y profesores externos invitados—, cuyos seminarios, cátedras y sesiones de trabajo funcionan como espacios de intercambio donde las narrativas se confrontan y se problematizan; y la comunidad global, que reúne los marcos teóricos y los debates internacionales con los que dialogan las experiencias locales y que permiten situar nuestras voces en un entramado más amplio de discusiones académicas. Las intervenciones de académicos invitados y los intercambios en estos espacios ofrecieron marcos interpretativos y referencias que ampliaron las preguntas (acerca de la inclusión, la formación para la democracia, la inclusión de la tecnología, los cambios posibles en la práctica pedagógica) que traíamos a la maestría y enriquecieron, de manera provisional, nuestras formas de mirar la práctica.

La enseñanza de las matemáticas, más allá de su aparente neutralidad ideológica, en realidad está profundamente atravesada por la cultura y las condiciones de cada contexto en el que se enseñan y aprenden, tomando en cuenta también el estrato socioeconómico en el que son impartidas, los conocimientos previos, la concepción de utilidad que se tiene de estas y su influencia en el contexto particular de cada sujeto. Tal como lo he experimentado en mi propia práctica, los relatos docentes permiten mostrar que la enseñanza de esta disciplina no es igual en todos los casos, más bien, refleja inequidades, resistencias y posibilidades de transformación que surge de ellas. Por lo que sistematizar mi experiencia se convierte también en un acto de denuncia política y pedagógica al mostrar cómo las matemáticas forman parte de la identidad

cultural y escolar en nuestro país; teniendo en cuenta que su enseñanza se libra en medio de disputas por el saber, el poder y la deshumanización de la educación.

Continuando por esta línea temática, cabe señalar que Larrosa (2003) propone la experiencia del docente como una relación con el mundo que lo rodea, donde dicha interacción implica cierto grado de análisis, crítica reflexiva, subjetividad y autoconocimiento por parte del individuo. De la misma forma, Wagenschein<sup>3</sup> (1965) señala, por medio de su principio de ejemplaridad, que no es necesario abarcarlo todo, sino más bien profundizar en problemas o situaciones que permitan comprender lo esencial en la vida del sujeto. Bajo esta perspectiva, un ejemplo no es una anécdota aislada, sino una parte en la que se hace visible lo esencial del fenómeno educativo. Por lo que narrar ciertas experiencias de los maestros se convierte en un medio para crear y analizar reflexiones generales sobre la educación matemática, su enseñanza e incorporación de voces marginadas en este campo.

Como resultado, se logra plantear que la importancia de sistematizar una experiencia no radica únicamente en el beneficio individual que esta conlleva, sino en la posibilidad de aportar a nivel educativo, social, político y cultural. Compartir estas narrativas con la comunidad docente amplía el espectro de conocimiento que se tiene frente a este tema, reivindicando la subjetividad como una fuente válida de saber pedagógico y académico, visibilizando además la escuela como un lugar seguro y de aprendizaje para toda la comunidad en general, donde las historias de cada individuo promueven la identidad y la transformación colectiva.

### **¿Para qué queremos sistematizar la experiencia?**

---

<sup>3</sup> El principio de ejemplaridad, formulado por Wagenschein (1965), sostiene que comprender profundamente una parte del mundo permite acceder a la complejidad del todo. El ejemplo funciona así como una unidad epistemológica que ilumina estructuras generales a partir de un caso singular.

La sistematización de una experiencia tiene como objetivo comprender y resignificar lo vivenciado por el sujeto para transformarlo en un conocimiento útil, no solo para él, sino para la comunidad en general, permitiendo además validar este tipo de investigaciones en el campo de la Didáctica de la Matemática y docente. Cabe recordar que esta práctica de sistematización de la experiencia no se limita únicamente a describir acontecimientos aislados, sino que posibilita descubrir los sentidos detrás de la experiencia, produciendo aprendizajes significativos y generando a su vez propuestas que contribuyen a la transformación personal, profesional y colectiva.

### **Objetivo general**

Sistematizar mi experiencia de formación en la Maestría en Docencia-UPN para comprender los ciclos dinámicos y de inercia en mi trayectoria como profesora de matemáticas, e identificar procesos de refiguración de mi identidad profesional.

### **Objetivos específicos**

Reconstruir la experiencia vivida por mi tránsito en la Maestría en Docencia de las Matemáticas, identificando acontecimientos, temporalidades, peripecias en las tramas narrativas que evidencian ciclos dinámicos y de inercia en mi trayectoria profesional.

Reconocer características de los ciclos dinámicos y de inercia de mi práctica profesional a partir del análisis de temporalidades presentes en mi experiencia en la Maestría en Docencia de las Matemáticas y del reconocimiento de sus relaciones con mi trayectoria de vida.

Comprender el proceso de refiguración de mi identidad como profesora de matemáticas con base en mis aprendizajes sobre los ciclos dinámicos y de inercia, y establecer proyecciones de transformación de mi práctica profesional.

### **Delimitación de la experiencia**

Como plantea Jara (2018), delimitar el objeto es un momento fundamental dentro de la sistematización de la experiencia, pues al no realizarse puede cometerse el error de comenzar un trabajo interminable. Por lo que este paso consiste en precisar, con claridad, el campo sobre el cual se centrará la sistematización de la experiencia, ubicando en límites concretos de espacio y tiempo que hagan posible su realización y comprensión. La experiencia de formación se sitúa en el tránsito por la Maestría en Docencia de la Matemática ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional, en los años 2024 y 2025.

La delimitación de mi experiencia se genera a partir de los seminarios cursados durante el primer semestre de la Maestría en Docencia de las Matemáticas, entendiéndose como el momento generador de esta investigación.

Durante el primer semestre, los créditos básicos obligatorios incluyen las asignaturas de Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional, Profundización en Matemáticas Elementales y Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas. Posteriormente, en el segundo y tercer semestre, los créditos electivos de profundización abarcaron cursos como Tecnología en Ciencias y Matemáticas, Procesos en la Matemática Escolar, Intersubjetividad en el aula de Matemáticas, Discurso y Corporeidad en el aula de Matemáticas, Profesor de Matemáticas y la

Comunidad escolar, Interdisciplinariedad, Elementos de la Educación Matemática Crítica y Mundo Digital.

Además, se suman dos cursos cortos de formación complementaria: La Taptana Cañari y evaluación estandarizada. Cabe aclarar que participé de manera especial en la Cátedra Doctoral Interinstitucional en Educación Matemática. Esta asignatura se convirtió para mí en un espacio de diálogo académico y pedagógico que fortaleció mi comprensión sobre la diversidad que se encuentra en el aula, la inclusión que se vivencia a diario y los desafíos actuales que atraviesa la educación matemática.

Los espacios académicos están relacionados en el plan de estudios oficial del programa (ver figura), disponible en la página oficial del programa de la Maestría. En general, articula las dimensiones (ser, saber y hacer) y los ámbitos (sí mismo, el otro, la comunidad escolar y la

***Figura 4***

*Plan de estudios de la Maestría en Docencia de las Matemáticas (UPN)*

<b>PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAestrÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS</b> El plan de estudios se articula en torno a tres dimensiones del carácter profesional que configuran la identidad del profesor de matemáticas (el ser, el hacer y el saber) y en relación con cuatro ámbitos de desarrollo profesional (el de sí mismo, el de las relaciones con el otro, el de la comunidad escolar y el del campo académico)					
Dimensiones		SER SABER	SABER HACER	HACER SABER	
Ámbitos		SABER	HACER	SABER	
SEMESTRE I		<b>Aproximación narrativa a la experiencia profesional</b> (3 créditos básicos obligatorios)	<b>Profundización en matemáticas elementales</b> (3 créditos básicos obligatorios)	<b>Diseño y desarrollo curricular en matemáticas</b> (3 créditos básicos obligatorios)	<b>Trabajo de grado I</b> (3 créditos de investigación obligatorios)
SEMESTRE II		Espacio(s) académico(s) electivo con foco en la dimensión del <b>ser</b> y el ámbito de configuración con el otro (2 créditos electivos)	Espacio(s) académico(s) electivo con foco en la dimensión del <b>saber</b> y el ámbito de configuración con el otro (2 créditos electivos)	Espacio(s) académico(s) electivo con foco en la dimensión del <b>hacer</b> y el ámbito de configuración con el otro (5 créditos electivos)	<b>Trabajo de grado II</b> (3 créditos de investigación obligatorios)
SEMESTRE III		Espacio(s) académico(s) electivo con foco en la dimensión del <b>ser</b> y el ámbito de configuración en la relación con la comunidad escolar (2 créditos electivos)	Espacio(s) académico(s) electivo con foco en la dimensión del <b>saber</b> y el ámbito de configuración en la relación con la comunidad escolar (2 créditos electivos)	Espacio(s) académico(s) electivo con foco en la dimensión del <b>hacer</b> y el ámbito de configuración en la relación con la comunidad escolar (5 créditos electivos)	<b>Trabajo de grado III</b> (3 créditos de investigación obligatorios)
SEMESTRE IV		<b>Actividades complementarias de profundización</b> (3 créditos electivos) Curso del SIFA-UPN, diplomados, título de especialización, participación en eventos académicos, etc.			<b>Trabajo de grado IV</b> (3 créditos de investigación obligatorios)
	<b>Actividades complementarias de investigación o Espacio académico de investigación</b> (3 créditos de investigación)				
<b>Créditos básicos obligatorios</b> (9 créditos en total)		<b>Créditos electivos de profundización</b> (21 créditos en total)	<b>Créditos de investigación obligatorios</b> (12 créditos en total)	<b>Créditos electivos de investigación</b> (3 créditos en total)	

Nota. Fuente: Página oficial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestría en Docencia de las Matemáticas.

En conclusión, el objeto de sistematización de la experiencia son vivencias acaecidas en mi transcurso por la Maestría en Docencia de las Matemáticas en las que, como profesora, puedo reflexionar, cuestionar e interpelar mis prácticas profesionales. Vivencias que me hacen querer salir de un estado repetitivo y rutinario, y que me conducen a un proceso de transformación reflexiva como profesora de matemáticas, es decir, conducen a la refiguración de mi identidad profesional.

### **Ejes de sistematización**

Como lo plantea Jara (2018), los ejes de toda sistematización de la experiencia centran la atención en aspectos relevantes de la experiencia que narra el sujeto. En este trabajo, los ejes de sistematización tienen como objetivo señalar los ciclos de inercia y los ciclos dinámicos identificados y vivenciados durante mi proceso de formación, además de sus correspondientes detonantes. Por lo anterior, para caracterizar los ciclos, he planteado una metáfora conceptual, tomando como referencia los planteamientos de Lakoff y Johnson (1980), quienes señalan que estas metáforas no son solo recursos aplicados al campo literario, sino que se pueden emplear estructuras profundas que ordenan el pensamiento y la lógica humana, influyendo de esta manera en nuestra forma de percibir la realidad, afectando también acciones y decisiones.

Desde esta perspectiva, los ciclos de inercia y los ciclos dinámicos se explican mediante una metáfora que relaciona mi experiencia profesional y formativa con la física, especialmente con la primera y la segunda ley de Newton. La inercia se entiende como la resistencia de un cuerpo a cambiar su estado de movimiento o de reposo, resistencia que solo se vence cuando actúa una fuerza capaz de modificar su trayectoria. Dado que no existen el reposo ni el movimiento absolutos —siempre dependen del sistema de referencia—, se habla de “reposo relativo”. Esta metáfora también se apoya en la noción de inercia mecánica, que depende de la masa y del tensor de inercia. Con esta metáfora del ciclo de inercia puedo comprender cómo ciertas prácticas docentes permanecen en el marco de una estructura institucional que las permea y determina, hasta que una fuerza logra generar desplazamiento y transformación.

Así, a partir de esta metáfora puedo comprender un fenómeno en el ámbito educativo, estos ciclos no se reducen a la física, se vinculan directamente con mis concepciones sobre la enseñanza, los modelos pedagógicos que he asumido, las teorías del aprendizaje que orientan mi práctica y las condiciones institucionales en las que está inmersa mi práctica profesional. Así, la inercia representa aquellos momentos en los que permanezco sujeta a prácticas tradicionales, lógicas institucionales o rutinas que limitan la transformación; mientras que los ciclos dinámicos corresponden a experiencias formativas que actúan como fuerzas capaces de desplazarme hacia nuevas maneras de enseñar y comprender las matemáticas. En esta metáfora, los cursos, lecturas, conversaciones, acompañamientos y crisis pedagógicas funcionan como fuerzas externas que rompen la inercia y reorientan mi trayectoria docente. De este modo, la metáfora permite entender cómo lo singular de mi narrativa encarna lo pedagógico, cada experiencia concreta se convierte en un ejemplo que ilumina la complejidad de mis procesos de cambio, permitiendo analizar la docencia desde la interrelación entre teoría, práctica y formación.

Así las cosas, un ciclo de inercia en mi práctica profesional se refiere a ese periodo de tiempo en el cual se desarrollan o suceden un conjunto de acontecimientos o fenómenos que, una vez finalizados, se vuelven a repetir. Esos acontecimientos o fenómenos son momentos de inercia dinámica, que se provoca por mi resistencia a modificar mi estado de movimiento o quietud, tal vez porque implica cambiar el rumbo, detenerme, o ir a otro ritmo en mi práctica profesional. Por lo anterior, reconozco que al caracterizar y comprender este ciclo de inercia puedo identificar en él la identidad que, como profesora de matemática, lo justifica.

En otro sentido, los ciclos dinámicos se producen cuando fuerzas externas producidas por experiencias vividas en el programa de formación provocan cambios en la identidad profesional.

Inspirada en la segunda ley de Newton, que establece que toda aceleración es causada por una fuerza, esta metáfora permite comprender cómo el proceso de formación vivido durante la Maestría en Docencia de las Matemáticas se convirtió en esas fuerzas que alteran el estado de mi práctica, generando cambio en la dirección del movimiento y aceleración.

A partir de este panorama, la fuerza representa los detonantes formativos generados por la Maestría en Docencia de las Matemáticas, mientras que la masa representa al sujeto maestrante —en este caso, a mí misma— con una identidad constituida por saberes, creencias y prácticas acumuladas. Cuando esas fuerzas actúan, no modifican la masa como tal, sino que reorientan su movimiento, generando cambios en la dirección y el ritmo de mi práctica profesional.

De esta manera, los ciclos de inercia y dinámicos no pueden considerarse como categorías rígidas, sino más bien como metáforas conceptuales que permiten comprender mi camino profesional como el paso de lo estático a lo movable, de la estabilidad a la transformación; concepción que me lleva a plantear estos conceptos como el eje de mi sistematización.

### **Fuentes y recursos de información**

A partir de los registros que conforman la sistematización, se necesitó comprender la experiencia desde la postura que plantea Larrosa (2003, 2020). La experiencia no es simplemente lo que sucede en el tiempo, sino lo que me pasa, lo que me toca y me transforma, aquello que rompe la inercia y me obliga a reconsiderar mi identidad. Desde esa perspectiva, cada relato no se limitó a cumplir una responsabilidad académica, sino que se convirtió en un momento con la

suficiente fuerza para que, desde mi subjetividad, se transformaran mis certezas y se abrieran mis posibilidades. Por lo que, a partir de esta complejidad, organicé las fuentes de información en tres aspectos: lo íntimo, lo colectivo y lo relacional; juntos configuran distintas formas de experimentar e interpretar la docencia.

Durante el primer momento, la interacción constituye para la experiencia un lugar íntimo, con un movimiento que obliga al individuo a mirar hacia adentro y realizar un diálogo con la subjetividad que lo comprende, con sus obstáculos, recuerdos y emociones más profundas. En este ámbito se sitúan actividades como la brújula de mi práctica, la representación de mi carácter en el personaje “Furia” o la escritura de mi autobiografía. Cada uno de estos ejercicios me llevó a reconocer que narrar no es repetir lo vivido<sup>4</sup>, sino descubrirlo de nuevo con otros ojos. Aquí la experiencia no se entiende como acumulación de hechos, sino como la posibilidad de detenerse, de dejarse afectar por la memoria y de elaborar sentidos nuevos sobre lo que significa ser maestra. Siguiendo a Larrosa, podría decir que fue la oportunidad de volverme “sujeto de la experiencia”, permitiendo que algo de lo vivido me transformara y me devolviera distinta.

Durante el segundo momento de la experiencia se hace referencia a lo colectivo, donde la vivencia toma fuerza durante la interacción y construcción de significados. En el seminario Procesos de la Matemática Escolar, se llevó a cabo la propuesta sobre desigualdad social diseñada en grupo y llevada al aula; ejercicio que me llevó a reflexionar sobre cómo la matemática puede convertirse en un lenguaje para leer la realidad y cuestionar la injusticia social del país. Adicionalmente, el foro sobre la película Radical me llevó a comprender que la

---

<sup>4</sup> Como señala Arfuch (2002), la narrativa no reconstruye literalmente el pasado, sino que lo reconfigura desde la sensibilidad, la memoria y la identidad del sujeto, dando lugar a nuevas comprensiones de sí.

subjetividad de mis estudiantes debía ser escuchada, pues sus preguntas y silencios son tan pedagógicos como los contenidos impartidos en mi clase. Y en el trabajo de *Educación Matemática Crítica*, entrevistar a una persona con una relación conflictiva con las matemáticas fue un ejercicio de escucha que me confrontó con el peso del error, el miedo y la violencia simbólica en la enseñanza. En todos estos casos, el sentido no emergió de lo que yo hacía sola, sino de lo que sucedió en el encuentro con otros: sus voces, sus historias, sus gestos fueron fuerzas que me desubican y me obligaron a narrar de nuevo mi práctica. Aquí la experiencia se muestra como producción colectiva de sentido, un acontecimiento compartido que amplía mi horizonte de comprensión.

El tercer matiz de interacción de la experiencia es lo relacional, que Larrosa subraya como constitutivo de toda experiencia: esta siempre ocurre con otros y en el mundo. En este plano ubico los encuentros con mis maestras y maestros en la Maestría: la voz que abría caminos en *Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional*, la corporeidad que me mostró en *Discurso y Corporeidad* que también el cuerpo enseña, la interpelación de Luz Valoyes Chávez en la *Cátedra Doctoral*, al hablar de diversidad e inclusión, y la tensión vivida en el seminario de *Intersubjetividad*, donde la presión de la evaluación se convirtió en espejo crítico de mis propias prácticas. En estas experiencias no fui solo observadora: fui tocada, afectada, sacada de lugar. El otro, con su palabra, su gesto o su silencio, se convirtió en acontecimiento que reconfiguró mi manera de comprender la enseñanza.

Aunque cada momento posee sus propias características, todos se unen en el mismo objetivo: me cuestionaron sobre mis ideas y prácticas pedagógicas, me desestabilizaron y me obligaron a salir del ciclo de inercia en el que me encontraba sumergida. La fuerza de la

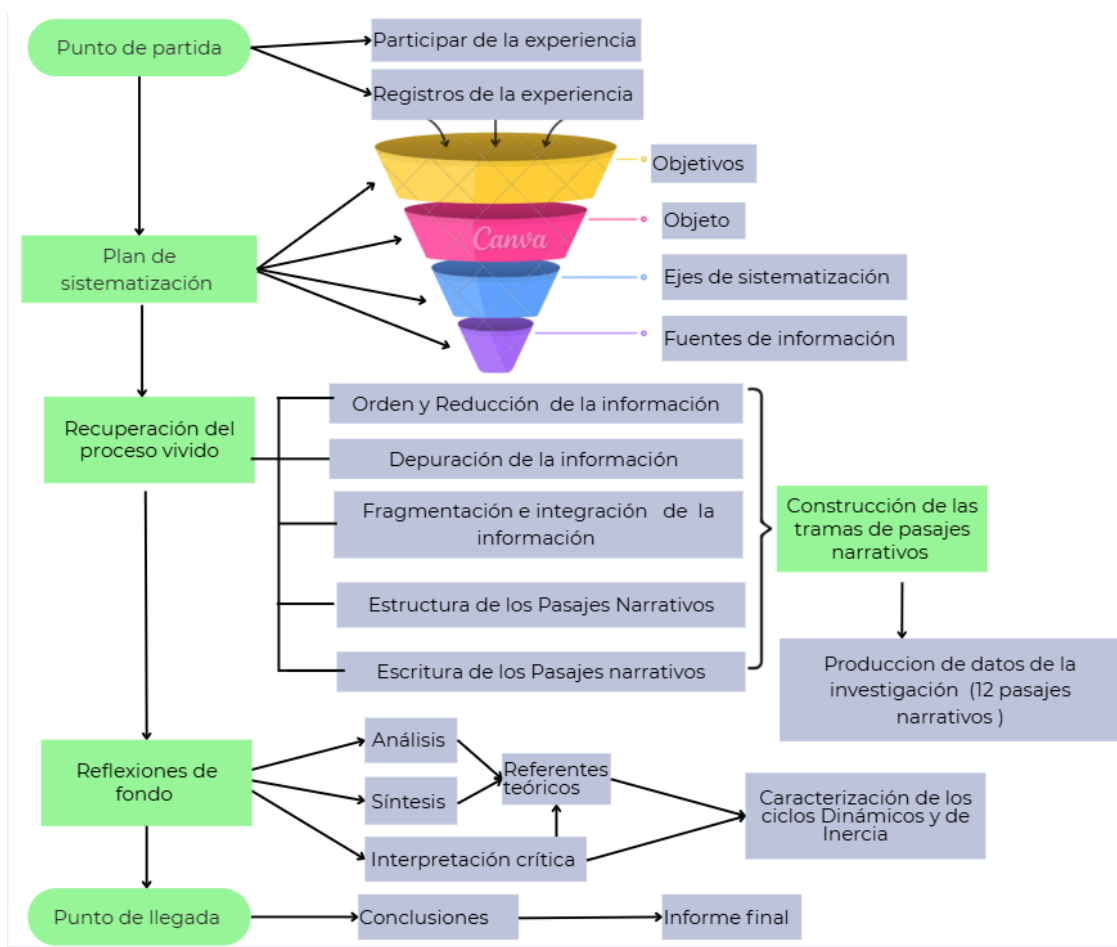
experiencia se halla precisamente en esa capacidad de transformar la subjetividad, de emplear lo aprendido de forma útil, de permitir que lo íntimo, lo colectivo y lo relacional se entrelacen en narrativas que enuncian ciclos dinámicos y de inercia detectados durante mi trayectoria profesional.

### **Etapas en la sistematización de experiencias**

Las etapas de sistematización planteadas constituyen el centro de la mitología planteada para esta investigación, ya que permiten ordenar lo vivido y dar sentido a los registros y reflexiones que surgen desde la experiencia. En este apartado se presentan las fases que orientan el proceso de sistematización, inspiradas en la propuesta de cinco tiempos del autor Óscar Jara (2018) y en los aportes de Leonor Camargo (2017) sobre las estrategias cualitativas de investigación en educación matemática. De este modo, se bosqueja el camino a seguir, el cual inicia con el reconocimiento del punto de partida y finaliza con la elaboración de conclusiones críticas; teniendo en cuenta, además, los momentos de recuperación, reconstrucción, análisis e interpretación de los pasajes narrativos aquí descritos. El siguiente diagrama sintetiza el procedimiento planteado para la sistematización.

#### ***Figura 5***

*“Etapas de sistematización de mi experiencia”*



Nota: Elaboración propia

En los siguientes apartados se desarrollan, de manera articulada, las cinco etapas propuestas por Jara (2018) para la sistematización de experiencias. En un primer momento se describe el punto de partida, luego se visibiliza el plan de sistematización, después se enuncia la recuperación del proceso vivido junto con las reflexiones de fondo y el punto de llegada, resaltando las decisiones metodológicas asumidas en conjunto con los procesos realizados en cada una de ellas.

El punto de partida se entiende como la base de la sistematización, ya que se compone de dos fases fundamentales: por un lado, la descripción que se realiza de la experiencia como estudiante de la Maestría, y por otro lado, el registro de esta experiencia en varios formatos, entre los que se encuentran diarios de campo, producciones escritas y materiales obtenidos de las actividades académicas, acontecimientos para darle forma de relato. Esta información se recopiló y convirtió en la materia prima de esta investigación, siendo objeto de organización, clasificación y análisis, que permite transformar lo vivido en un objeto de investigación, la narrativa docente.

Durante la segunda etapa de sistematización, denominada como plan de sistematización, se establecieron los elementos que orientaron todo el proceso, es decir, los objetivos de la sistematización, el objeto a trabajar, los ejes de análisis y las fuentes de información empleadas. Por lo anterior, este momento metodológico consistió en tomar decisiones conscientes sobre el enfoque de la investigación a partir de ciertos criterios que delimitaron la experiencia, evitando la dispersión y garantizando además la coherencia entre lo que se buscaba comprender y los recursos disponibles utilizados. De esta forma se aseguró que las fases posteriores fuesen más allá de un ejercicio descriptivo y se convirtieran en un momento reflexivo que permitiera la construcción del conocimiento.

La tercera etapa correspondió a la recuperación del proceso vivido, donde se desarrolló un proceso sistemático de organización y resignificación de los registros producidos durante la experiencia. Inicialmente, se realizó una clasificación de los materiales en torno a los ejes de sistematización previamente definidos, lo que permitió ordenar y reducir la información. Posteriormente, se efectuó una depuración inicial para conservar únicamente los elementos directamente vinculados con el objeto de la sistematización.

Al enunciar la tercera etapa de sistematización, debe tenerse en cuenta que esta corresponde a la recuperación del proceso vivido, donde se desarrolló un proceso de organización, enunciación, reflexión y resignificación de los registros producidos durante la experiencia. Inicialmente, se realizó una clasificación de los materiales conforme a los ejes de sistematización planteados previamente, lo que permitió ordenar, escoger y reducir la información recolectada. Posteriormente, se desarrolló una depuración inicial de dicha información con el objetivo de conservar únicamente los elementos clave vinculados con el objeto de la investigación. Luego de esto, fragmentó e integró la información, identificando y delimitando aquellos momentos significativos que serían transformados en pasajes narrativos y que pueden ser concebidos como unidades de análisis que hacen de la experiencia un elemento objetivo que permite su análisis e interpretación.

**Tabla 1**

*“Proceso metodológico seguido en esta etapa”*

Ejes	Matices	Etapa metodológica	Proceso
Ciclos dinámicos y de inercia	Intimo/colectivo/relacional	Orden y reducción de la información.	Clasificación inicial de registros según criterios temáticos y relevancia para los ejes.
		Depuración de la información	Selección de registros significativos que interpelan la subjetividad y revelan tensiones o aperturas.
		Fragmentación e integración de la información	Delimitación de momentos clave que evidencian posibles transiciones entre inercia y dinámico.
		Estructura de los pasajes narrativos.	Diseño de una estructura narrativa común: fuerza detonante, evocación de la inercia, tránsito hacia un ciclo dinámico y momento de reflexión.
		Escritura de los pasajes narrativos.	Paso al texto de los pasajes narrativos desde la experiencia vivida, integrando los matices y los ejes de sistematización.

La construcción de los pasajes narrativos se consolidó como decisión metodológica central dentro del proceso de recuperación del proceso vivido. Tal como se evidencia en la tabla anterior, cada etapa metodológica estuvo atravesada por los ejes de sistematización (ciclos dinámicos y de inercia) y por los matices de la experiencia (íntimo, colectivo y relacional).

Para dar coherencia a los 12 pasajes con una trama narrativa, se diseñó una estructura interna común compuesta por cuatro componentes articulados: la fuerza detonante, la evocación de la inercia, el tránsito hacia un ciclo dinámico y el momento de reflexión. Cada uno de estos elementos permitió dotar de coherencia al conjunto y, al mismo tiempo, preservar la singularidad de cada relato.

Una vez definida esta estructura, cada pasaje fue construido desde una experiencia situada, en la que los matices se relacionan con los ejes: lo íntimo se expresó en la introspección y la memoria; lo colectivo, en las experiencias compartidas; y lo relacional, en aquellos encuentros que configuraron mi comprensión de la enseñanza. De esta manera, los pasajes objetivan la experiencia y producen los datos de la investigación.

En la cuarta etapa, denominada como reflexiones de fondo, se desarrolló un ejercicio de análisis, síntesis e interpretación crítica de los pasajes narrativos construidos. En esta fase se generó un diálogo entre las narrativas enunciadas y determinados referentes teóricos que aludían a ciertas ideas evidenciadas en los relatos o que derivaban de estos. Lo anterior se llevó a cabo con el propósito de profundizar en la comprensión de la experiencia y ubicarla dentro de un campo pedagógico y epistemológico más amplio. Los ciclos de inercia y dinámicos se convirtieron en los ejes de sistematización, ya que son un elemento clave para caracterizar las

problemáticas que atañen a la construcción de la identidad docente, las rupturas y transformaciones que se dan en esta y los aportes conceptuales que permiten enriquecer las vivencias, al dotarlas de un sentido individual y colectivo.

Finalmente, el punto de llegada marcó la culminación del proceso de sistematización y se materializó en la producción de resultados, conclusiones e informe final. Este cierre no se limitó a un producto escrito, sino que implicó la visibilización de aprendizajes, transformaciones y aportes al campo de la educación matemática. A través de la objetivación de la experiencia, se evidenció cómo el proceso de formación y reflexión docente posibilita generar conocimiento con validez personal y, al mismo tiempo, con relevancia profesional y social.

### **CAPÍTULO 3: RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO**

En el año 2024, específicamente en el mes de febrero, comencé mis estudios en la Maestría en Docencia de las Matemáticas en la Universidad Pedagógica Nacional. Como estudiante de una etapa posgradual, comprendí que vivenciar esta experiencia no se trataba únicamente de cursar y aprobar un plan de estudios preparado previamente por la institución; más bien, logré interpretarlo como un llamado a reconstruir y evaluar mi identidad como docente de matemáticas desde las diversas dimensiones que tanto evalué a mis estudiantes: el ser, el saber y el hacer. Los seminarios, las lecturas, las conversaciones con maestros y compañeros se fueron transformando en detonantes que me movían por dentro, es decir, que me generaban inquietud en mis reflexiones diarias: cada texto leído, palabra escuchada, silencio compartido tenía la fuerza de cuestionar mi práctica y generar heridas, ecos o recuerdos. Lo que en un inicio fueron registros de la experiencia (diarios de campo, apuntes de clase, carpetas, imágenes, incluso

experiencias performativas) se fueron transformando con el tiempo en fuentes verídicas de información; en huellas que no solo preservaban datos en mi memoria, sino también propiciaban un malestar, una certeza e incluso una esperanza: la emoción de un descubrimiento, la tensión de una discusión, el eco de un gesto o de una palabra.

De esas huellas nacieron los doce pasajes narrativos que presentó, narrados porque poseen lo que Labov (1972) denomina reportabilidad: aquello que merece ser contado y lo merece porque no son simples anécdotas acontecidas, sino momentos que invitaron a reflexionar quién soy como maestra, me llevan a generar preguntas y cuestionarme con sus posibles respuestas.

La experiencia, como menciona Ricoeur (1999), se narra siempre desde un juego de tiempos: el presente que acontece, el pasado que retorna en la memoria y el futuro que se anuncia como posibilidad. En cada detonante de la maestría viví ese triple presente: lo que me pasaba en el aula de posgrado traía de golpe escenas de mi historia profesional, y al mismo tiempo abría horizontes para reflexionar sobre mi identidad. Dewey (1938) menciona que ninguna experiencia se da en el vacío; cada vivencia se enlaza con otras anteriores y prepara el terreno para las que vendrán. Así, lo que sucedía en mi presente formativo se trenzaba con recuerdos pasados y con intuiciones de futuro, creando un tejido donde nada quedaba aislado.

Esta propuesta se ve reflejada en las dimensiones que plantea el autor de Cacho Alfaro (2013). Desde la dimensión biográfica surgen de mis recuerdos las huellas de mi historia personal, mis dificultades y las preguntas que constantemente me acompañan desde hace años. A partir de la dimensión educativa se unifica mi recorrido como estudiante y mi trayectoria

profesional, reflejando, cuestionando, reflexionando y transformando mis prácticas de aula. De la misma forma, en la dimensión histórica se hacen visibles aquellas dificultades que he rastreado en mi contexto social, cultural y político, que de una u otra forma atraviesan mi rol como docente, donde enseñar matemáticas no es un acto aislado o simple, sino un ejercicio situado, completamente consciente y voluntario. Cada detonante que la maestría ha generado en mi ser atraviesa estos tres planos. Cabe señalar que mi experiencia formativa no puede ser un momento apartado; por el contrario, está siempre en diálogo con mi vida personal, con mi trayectoria educativa y con los entornos que me rodean.

En este cruce de voces y tiempos, la experiencia se muestra como lo describe Larrosa (2003, 2020): aquello que me pasa, lo que me toca, lo que me transforma. Narrar no es repetir los hechos, sino dejar que algo de lo vivido me afecte, me sacuda y me devuelva distinta. Por eso, en este trabajo la narración no se limitó a la palabra escrita. También habló a través de imágenes narrativas, de gestos, de expresiones performativas que acompañaron el proceso y que ampliaron el modo de contar lo que viví. La escritura, el cuerpo y la imagen se entrelazaron como lenguajes que guardaron y transmitieron mi experiencia.

De este modo, la reconstrucción del proceso vivido se organiza en doce pasajes narrativos<sup>5</sup> (en adelante, PN), agrupados en tres matices que permiten apreciar distintas texturas de la experiencia. Aludiendo a que Ricoeur (1999) dice que todo relato o, en este caso, pasaje narrativo posee una textura, pues en él se tejen temporalidades, significados que configuran la

---

<sup>5</sup> El uso de “pasaje narrativo” se apoya en la tradición de la investigación biográfico-narrativa expuesta por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes señalan que los relatos se construyen mediante episodios significativos que tejen temporalidades y sentidos, permitiendo comprender la experiencia docente en su complejidad.

narración. Con esta idea, en mi trabajo, la textura se expresa en tres hilos que entrecruzan: lo relacional, lo colectivo y lo íntimo.

### **Lo relacional: la huella de mis maestros de la maestría**

Este matiz hace referencia a aquellas experiencias en las que la relación con otros sujetos (profesores, comunidades, familiares o instituciones) se convierte en fuerza detonante de reflexión. Relacional significa, en este documento, la correspondencia entre lo que el otro sujeto me transmite y resuena en mí (una palabra, un gesto, un silencio, un relato o incluso una práctica cultural) que puede dejar huella que me obliga a revisar mis certezas.

### **PN 1 “De dónde heredó mis prácticas pedagógicas”**

Al ser maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional, después de una década de no ser estudiante, durante mi primer día de clases inicié el seminario 'Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional', el cual se convirtió en un momento revelador en mi trayectoria. La maestra, con una estrategia innovadora, comenzó compartiendo fragmentos de su propia historia de vida. Su enfoque inesperado rompió los esquemas que tenía sobre lo que sería el curso; sus palabras, cargadas de profundidad, resonaron en mi mente durante horas y días. ‘Hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos’ y ‘La vida no es como la vivimos, es como la narramos’, aludiendo a la teoría de los actos del habla de Austin (1962) y los planteamientos de Ricoeur (1996) en la relación de vida vivida y narración.

Estas frases se convirtieron en un eco persistente que me invitaba a reflexionar; además, la maestra nos habló de aquellos profesores memorables que dejan una huella imborrable en nuestra vida; su mención me llevó a recordar a los míos, aquellos que habían influido en mi

trayectoria de vida. Fue como si hubiera despertado a una nueva perspectiva, una que me permitía ver mi experiencia profesional bajo una luz diferente, que me llevaba a analizar mi historia de vida y a preguntarme qué me constituye y caracteriza como docente.

Ese momento me evocó mi trayectoria profesional como la profesora de matemáticas estricta, a la que le agrada ver las filas ordenadas y los niños sentados con buena postura, prestando atención a la cátedra, sin interrupciones y transcribiendo los ejemplos de ejercicios del tablero al cuaderno; con la secuencia de explicar algunos ejercicios y proponer varios para que mis estudiantes repitan el procedimiento. Con la fiel convicción de que la mecanización de los conceptos constituía una herramienta para entender la asignatura como dos magnitudes directamente proporcionales: la ejercitación y el conocimiento, es decir, a mayor cantidad de ejercicios, más conocimiento.

Esa era yo, tal como mi profesor de matemáticas de octavo grado, que se convirtió en mi modelo a seguir. Él imponía su autoridad en el aula con el Álgebra de Baldor bajo el brazo, manteniendo el control total de la situación. La secuencia de las clases de álgebra se repetía durante todo el año; todos sabíamos lo que iba a suceder, perdíamos la motivación para aprender y participar activamente en la clase, ya que todo estaba predeterminado. En una esquina del tablero, apuntaba la fecha, tomaba su libro, objeto con el cual tenía una conexión increíble, pues lo llevaba a todas partes, incluso a los descansos; sabía sus páginas de memoria y, con rapidez, localizaba el tema de la clase, asignando el título correspondiente.

El lenguaje de sus explicaciones se tornaba confuso, pero escribía lo que podía entender. Normalmente, presentaba dos o tres ejemplos, un momento crucial para mí, ya que centraba toda

mi atención en la pizarra. Comprender los pasos para resolver los ejemplos era vital, y me preparaba para tomar notas, haciendo la miscelánea del Álgebra de Baldor en clase para no llevar tarea a casa. Sin embargo, esas sesiones no ofrecían espacio para preguntas; el silencio era rotundo y las filas bien organizadas. Un barrido de miradas en el aula revelaba intranquilidad y frustración en mis compañeros, que no entendían los procedimientos y, semana tras semana, perdían los exámenes. Yo, por el contrario, me sentía inteligente al mecanizar y repetir ejercicios, replicando algoritmos sin cuestionar su origen o finalidad.

En esas clases, sentía que tenía un rol importante; me consideraba una de las estudiantes favoritas. Recibir el sello de aprobación y pasar junto a mis compañeros decepcionados y frustrados era una experiencia agridulce. En medio de la compasión y las palabras de mi profesor, resonando en mi mente: “Explícales a tus compañeros”; surgió en mí la idea de ser docente de matemáticas.

Mi maestro representaba la figura central en el aula, transmitiendo conocimientos que parecía que solo él poseía. Su manera de enseñar reducía mi preparación para los exámenes a memorizar y retener lo explicado el día anterior. A pesar de que lograba aprobar las asignaturas y de cierta forma sentirme reconocida; con el tiempo comprendí que ese aprendizaje era mecánico, es decir, se convertía en una repetición constante de ejercicios que carecían de contextualización o comprensión. Al vivenciar mi experiencia en la maestría, el recuerdo de mi profesor de octavo grado regresó a mi memoria con fuerza. La metodología que encontré en el posgrado, basada en la narración, la reflexión y el diálogo, me golpeó con mi propia historia y me llevó a cuestionarme sobre lo que me había impulsado a ser docente: mi facilidad para las matemáticas y la influencia de aquel profesor memorable.

En la actualidad, reflexionando y mirando hacia mi interior durante esta experiencia de aprendizaje, logro comprender de dónde provienen algunas de mis prácticas pedagógicas. Reconozco que seguí el ejemplo de mi profesor de grado octavo, buscando repetir un modelo tradicional, bajo la creencia de que repetir ejercicios sin cuestionar su utilidad o asignarles un contexto particular generaba conocimiento tan solo siguiendo la secuencia. Este contraste entre la educación tradicional y el enfoque constructivista me confronta de tal manera que me lleva a realizar un examen crítico que revela las tensiones inherentes al modelo de educación basado en la repetición y la mecanización.

Heredé este modelo de enseñanza y lo repliqué en mis estudiantes; en repetidas ocasiones los saturé con la cantidad de ejercicios, sin cuestionar la utilidad de los mismos. Acepté la idea de que el aprendizaje se limitaba a la idea de transmitir conceptos, condicionando a mis estudiantes en la construcción de saberes a partir del diálogo. Esta reflexión me llevó a proyectarme distinta, con ideas diferentes, problematizar el aula con innovación, creatividad, problemas contextualizados con la intención de estimular el pensamiento crítico, con la propuesta de una matemática como herramienta para la vida y como una carga en el periodo escolar.

## **PN 2 “El peso de un número”**

En el proceso educativo tuve la valiosa oportunidad de participar en el curso corto titulado “Matemáticas en la Educación Básica y Evaluaciones Externas a Gran Escala”, bajo la modalidad virtual, dirigido por una docente de Brasil. Su orientación me permitió ampliar mi perspectiva y conocer otros modelos de evaluación estandarizada.

Entre las diferentes temáticas que se abordaron en el curso, llamó mi atención la prueba Saber Once, la que he conocido por años como ICFES. En estas sesiones, se discutieron aspectos críticos del sistema de evaluación, que me confrontan en mi labor docente, me generan inquietud y hasta me desubican; dichos aspectos son la tendencia a evaluar para emitir un juicio, clasificando a los estudiantes de manera homogénea sin reconocer sus diferencias individuales. También cuestionó de estas pruebas la falta de consideración del contexto institucional y las particularidades de cada estudiante, así como la categorización mediante escalas numéricas que no valoran habilidades personales ni competencias como la oralidad; me generaba incomodidad pensar que he reducido a mis estudiantes a un número con única prueba que los cataloga como buenos o malos. También me lleva a cuestionar qué impactos y posibilidades de mejora puede tener una institución al graduar cada año un grupo de estudiantes en los cuales no puede aplicar planes de mejora y al siguiente año un grupo diverso al anterior presenta el examen.

Recordé los pasos por mi escolaridad, cuando fui estudiante de grado Once, justamente un año condicionado por obtener buen puntaje en el ICFES; en aquel entonces, me habían infundido la idea de que mi futuro dependía de esos resultados. Además, el colegio en el que estudiaba, que se había convertido en mi segundo hogar, también estaba condicionado por estos puntajes, ya que su continuidad como institución concesionada dependía de ellos. Me traslado y recuerdo esa zozobra que producían los simulacros; ese valor numérico no solamente medía el desempeño como estudiante; por otro lado, cumplía como un artefacto de presión y juicio. Ubicarse en los primeros lugares de la prueba era lo soñado como estudiante; significaba ser una ficha clave para la institución, pero ubicarse en los últimos lugares era una decepción para los docentes, quienes guardaban sus esperanzas en los resultados.

He trabajado como docente de matemáticas por un periodo de 10 años, en un colegio que está condicionado por factores como el examen del ICFES. La presión psicológica que ejercieron sobre mí como docente condicionó mis acciones en el aula, llevándome a implementar una rígida. Con el tiempo, la implementación de pruebas de este tipo se volvió repetitiva, con la articulación de empresas que diseñan cartillas con preguntas de este tipo, vendiendo la promesa de mejorar los resultados. Si una compañía no cumplía con las expectativas, al año siguiente se contrataba otra con una nueva propuesta. Durante años implementé este tipo de pruebas, generando informes con respuestas correctas e incorrectas, gráficos de barras que clasificaban los mejores y más bajos puntajes en mis estudiantes, y promoviendo una enseñanza basada en la inmediatez.

Desde hace décadas, el conocimiento o la inteligencia del ser humano han sido evaluados de forma cuantitativa, comparando los resultados de acuerdo con un estándar que tenía en cuenta la mecanización de la información y la memorización de datos alejados de la realidad. No obstante, y con la evolución del sistema educativo, los nuevos modelos proponen una serie de habilidades que permiten valorar al estudiante según competencias del siglo XXI que incluyen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otros. Aunque dichos estándares solo se incluyen a nivel discursivo en Colombia, ya que de forma práctica se han percibido innumerables problemáticas que impiden su correcto desarrollo, sin mencionar la desigualdad y el desequilibrio que fomenta el solo estar diseñadas para contextos estables a nivel económico, social, cultural, político y demás.

Soy consciente de que, como maestra, formó parte de un sistema educativo que no puedo cambiar. Sin embargo, también reconozco que tengo libertad de cátedra y la posibilidad de

transformar mis clases. Puedo elegir, direccionarme en el desarrollo del pensamiento crítico, integrar problemáticas sociales, ambientales y éticas en la enseñanza de las matemáticas, y preparar a mis estudiantes no solo para una prueba, sino para la vida. Reafirmo mi compromiso de desafiar la visión tradicional de la educación y abrir espacios donde mis estudiantes puedan cuestionar, analizar y construir su propio conocimiento más allá de un resultado numérico.

### **PN 3 “La empatía como herramienta de aprendizaje”**

Siendo las 7:00 a.m. del 24 de agosto del 2024, con las expectativas del momento, iniciaba un nuevo seminario “Intersubjetividad” en la travesía de la maestría; la puntualidad daba la pauta en el encuentro. La maestra comenzó el curso con una presentación, con la amplia gama de experiencia tanto nacional como internacional; desde la imponencia con la que compartía, parecía más estar centrada en generar respeto que cercanía. En su relato, desfilaban sus títulos, países visitados y logros obtenidos, como si estuviera trazando una línea divisoria entre su mundo y el mío.

La atmósfera se tornó aún más tensa cuando, con una mirada severa, permitió la entrada a un compañero que había llegado tarde. No pronunció una palabra, pero su gesto lo dijo todo; en ese momento el ambiente se puso tenso, empecé a sentir incomodidad y angustia; lo que prometía ser un espacio de aprendizaje colaborativo se estaba convirtiendo en una sala de juicio.

Cuando presentó el syllabus del seminario, la sensación de intimidación se intensificó. Las unidades, metáforas de adquisición y participación, filosofía de las matemáticas, teoría APOE, educación matemática realista, entre otras, parecían diseñadas para un tiempo limitado: se disponía de cuatro sesiones, de seis horas cada una. Además, la rúbrica de evaluación, con un

40 % destinado a la participación, añadía una presión casi insoportable en un ambiente donde hablar parecía un riesgo.

Al culminar la primera sesión de clases, fui elegida entre los 4 estudiantes para preparar y presentar un ensayo en el próximo encuentro. Dedicué horas a preparar dicho trabajo, leyendo en varias ocasiones y preparando el discurso. Titulé mi ensayo “*Sobre las metáforas de adquisición, participación y su aplicación en el currículo colombiano*”, un documento que mostraba mi dedicación, esfuerzo y compromiso.

Llegó el día de la presentación de mi trabajo, tal como lo tenía planeado. La primera incomodidad se me generó cuando la maestra limitó el tiempo de presentación, lo que no permitió desarrollar las ideas a plenitud. Temas como ser competente en matemáticas, críticas al currículum colombiano y la educación basada en proyectos eran temas relevantes para mi presentación que no fueron abordados con plenitud. En el momento de hacer la retroalimentación a lo que había sido mi desempeño para el trabajo, escuché con atención los comentarios de la maestra, que, aunque acertados, carecían de calidez. Lo que más me marcó fue su evaluación; sentí como un fuego por todo mi cuerpo y ese nudo en la garganta de inconformidad. Mi ensayo recibió una calificación baja por haber excedido el límite de dos páginas. “No seguiste las instrucciones”, argumentó, ignorando el contenido y el esfuerzo detrás del trabajo.

Ese momento me generó impotencia, pero también confrontación. Recordé momentos en los que había sido demasiado estricta, negándome a reconsiderar calificaciones o ignorando las razones de mis estudiantes; construía rúbricas de evaluación rígidas e inamovibles, buscando los ítems donde los estudiantes fallaban y no los que acertaron, valorando y emitiendo un juicio

punitivo. Recuerdo con nudo en la garganta a un niño que me dijo: “Profe, estudié hasta muy tarde para el quiz”, y mi respuesta fue cruda: “La próxima vez debes estudiar más”. Soy consciente de que en muchas ocasiones generé tensiones innecesarias, apagué la motivación de mis estudiantes por no ser lo suficientemente empática, condicioné su aprendizaje por el miedo de cometer errores o incumplir expectativas.

Actué desde la autoridad evaluativa sin brindar la oportunidad al diálogo, reforzando relaciones directas de poder, que van en contraposición a la educación humanizadora, sin ser consciente. Bajo el paradigma de los números no mienten, silencié las voces de mis estudiantes sin valorar el procedimiento; solamente me enfocaba en el resultado. En este sentido, mi falta de empatía y flexibilidad en el pasado fue un acto de exclusión que invisibiliza los esfuerzos individuales y bloqueó posibilidades de aprendizaje.

En aquel momento comprendí que la evaluación debía convertirse en un acto de reconocimiento y acompañamiento, un puente empático que valorará tanto el proceso como el resultado, que atendiera las intenciones, el contexto y las emociones de cada estudiante, en lugar de erigirse en un instrumento de castigo o silenciamiento. Mi experiencia en el seminario me enseñó que el conocimiento, por sí solo, no bastaba, y que la humanidad debía revestir todo rigor pedagógico. Por ello asumo la responsabilidad de transformar mi práctica: construiré un aula donde las ideas de mis estudiantes, incluso las imperfectas, encuentren espacio para crecer, donde las barreras se derriben y el crecimiento continuo se potencie, inspirando a cada uno a creer en sus propias capacidades y en las infinitas posibilidades que el aprendizaje y la empatía ofrecerán.

#### **PN 4 “Historias, identidades y números”**

En el seminario de educación matemática crítica, junto con mis compañeros elegimos trabajar el enfoque de etnomatemática. Lo asumí con disposición y entrega, como quien decide viajar en la historia. Un primer entregable consistió en presentar un documental que tenía como propósito reconquistar saberes matemáticos de nuestros antepasados. Tomé la decisión de entrevistar a mi madre, una mujer amante del tejido, labor que tomó como herencia de mi abuela. Escuchar esa historia íntima, de la cual yo misma no era del todo consciente, me reveló que en aquellos hilos entrelazados habitaban unas matemáticas tan valiosas como las occidentales que se enseñan en las aulas. Recuerdo las tardes de juegos con mi abuela en el parque, donde contar y medir eran gestos de cariño y de vida. Más allá de preparar una ponencia con dos compañeros y redactar un escrito, lo que verdaderamente transformó mi mirada fue escuchar las voces de tres docentes que ya llevaban la etnomatemática al aula. Sus discursos, cargados de sentido por las historias y marcas que la misma vida les dio, esas banderas de lucha y resistencia que han llevado por años, me hicieron replantearme, reconocer que el otro que tengo a mi lado tiene saberes que ameritan ser escuchados y validados.

Trabajo en la localidad quinta de Usme, donde durante años impartí conocimientos en el vacío, sin reconocer la diversidad que cada estudiante aporta. Ignoré sus historias, saberes y voces, y no fui consciente de que el aula es un espacio multicultural. Así, reproduje un modelo donde reconocía todos los sujetos iguales de enseñanza que, en la práctica, excluyó y silenció a quienes no encajaban en mis parámetros. Mis explicaciones y dinámicas de grupo se volvieron rígidas; los contenidos se convertían en abstracciones alejadas para quienes no hallaban conexión con su propia cultura o con referentes próximos. Al evaluar y premiar siempre bajo la misma

lógica inteligente/torpe, capaz/incapaz, impuse juicios de valor que se inscribieron en el cuerpo y la memoria de los estudiantes, alimentando resentimientos y temores.

A partir de la experiencia vivida, contempló que mi aula es por naturaleza un ambiente multicultural y diverso; tengo la disposición de construir espacios de aprendizaje inclusivos, donde todos se sientan escuchados y visibles ante mis ojos. Cada uno de ellos trae consigo unas costumbres, creencias y prácticas que pueden enriquecer mi aula; apreciar la riqueza de la diversidad deja entrever las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Proponer situaciones problema conectadas con la realidad de cada estudiante; me propongo garantizar que todas las voces sean oídas, que bajo ninguna circunstancia se sienta la exclusión; cada niño se perciba protagonista de su propio proceso.

### **Lo colectivo: el sentido que se teje entre compañeros, estudiantes y colegas.**

En este matiz se encuentran los pasajes que surgieron del trabajo compartido con compañeros, estudiantes y colegas. La experiencia vivida entre el diálogo, la relación directa, pero momentos que generaban reflexión constante y que generaban reacciones de incomodidad, tensión y despertar de mejorar o proponer nuevas acciones en los distintos roles que desempeñó como docente.

### **PN 5 “Pandemia y tecnología”**

El seminario de “Tecnología en Ciencias y Matemáticas”, enfocado en el hacer y el saber, donde la interacción con el otro cobra mayor sentido, marcó un hito en mi experiencia como docente y en mi forma de ver la enseñanza, la dinámica de la clase. El docente que imparte esta asignatura, desde un inicio, mostró habilidades frente al uso de las TIC, generando actividades de

clase que nos hacían reflexionar en nuestro quehacer como docentes, las cuales fueron fuente de inspiración. Con cada explicación y herramienta presentada, cautivaba mi atención acerca del potencial transformador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación dentro del aula.

El syllabus del seminario era ambicioso: explorar, verificar y producir actividades interactivas para la enseñanza de las matemáticas; conocer y utilizar recursos multimediales; y, sobre todo, reflexionar sobre cómo dinamizar nuestra práctica docente. Preguntas como: ¿Qué se puede hacer con X programa? ¿O qué impacto tiene en los estudiantes? Se repetían constantemente en mi mente. Pero lo que realmente desafió mi perspectiva fue una actividad específica: diseñar una unidad didáctica utilizando exclusivamente herramientas de inteligencia artificial (IA).

Las indicaciones fueron claras desde un inicio: utilizar diferentes estilos de IA, diseñando prompts claros y detallados que mostraran el contexto de la actividad, usando palabras claves que fuesen relevantes y precisas. Aprendí del error y, a partir de esto, cada intento de corregirlo fue una oportunidad de mejora, por lo que eventualmente comencé a generar preguntas más específicas que contribuyeron a una mejora en el entregable final.

Para la entrega final, se incluyó un mapa con la ruta del diseño del producto y un video que documentará el proceso, y fue a partir de esta actividad que lo que parecía un reto se convirtió rápidamente en un aprendizaje. La tarea me afronta al reto de estudiar previamente las IA, construir prompts efectivos y enfrentar el ensayo-error. Entre tutoriales y exploración, con

paciencia y creatividad; cada logro me llenaba de satisfacción, pero también me recordaba los retos tecnológicos que he enfrentado como docente.

Al reflexionar y sumergirme en la tarea, me transportó al periodo de la pandemia. Ese tiempo de incertidumbre y miedo que, como maestra, logré superar. En ese momento histórico me vi obligada a reinventar nuevas prácticas. El aislamiento me empujó a utilizar herramientas tecnológicas para mantener la comunicación y el aprendizaje. Aunque fue un reto, logré adaptarme con el apoyo de tutoriales, colegas y el conocido método de ensayo y error. No obstante, también me recordó las carencias estructurales y las barreras que enfrenté en el sistema educativo. Algunas eran mis propias limitaciones y otras correspondían a las condiciones de mis estudiantes: niños de las periferias, familias numerosas, falta de conectividad y situaciones precarias que me cuestionaban como docente.

En la institución educativa en la que trabajó como docente de matemáticas actualmente, ubicada en la localidad quinta de Usme, al sur de la ciudad de Bogotá, los recursos tecnológicos son limitados. El aula de clase solo se encuentra provisionada por un tablero que pasó a sustituir las antiguas pizarras negras de tizas del salón. Las aulas especializadas, como la sala de informática o biblioteca, requieren una solicitud previa para su uso, el cual debe estar apoyado por una planeación previamente generada. Adicionalmente, la caracterización de la población revela que muchos estudiantes no cuentan con acceso a internet ni a computadores en casa. En este contexto, la posibilidad de implementar estrategias tecnológicas innovadoras es limitada.

Me cuestiono al pensar que, en una sociedad donde la tecnología avanza a pasos agigantados, yo deba limitarme al tablero tradicional, desconociendo el enorme potencial

didáctico que ofrecen las herramientas digitales; resulta profundamente reprochable considerar al celular como un distractor cuando, en realidad, puede ser un valioso aliado para el aprendizaje activo y la construcción colaborativa del conocimiento; mis prácticas han restringido la capacidad de mis estudiantes para desarrollar competencias del siglo XXI, como la alfabetización digital y el pensamiento crítico, y reforzaban una enseñanza estática y descontextualizada. Es lamentable que, al aferrarme al lápiz y el marcador, se ignoraron las múltiples oportunidades de individualizar los procesos y hacer una retroalimentación inmediata que estuviese apoyada en las diferentes plataformas educativas y aplicaciones interactivas que desde mi saber se pueden trabajar. Adoptar una postura tecnofóbica en el aula refleja un contraste frente a aquello que llamamos mundo globalizado y el impedimento que generamos en los estudiantes para que se adapten a un mundo laboral cada vez más digitalizado. Reconozco en la actualidad que la tecnología, en especial la IA, no compite con mi rol como docente, sino que puede potenciar mi labor pedagógica, multiplicando las vías de acceso a la información y el diálogo dentro y fuera del aula.

Descubrí desde mi quehacer en el aula que los celulares, vistos la mayor parte del tiempo como agentes distractores, son en realidad dispositivos tecnológicos que pueden convertirse en herramientas de enseñanza y aprendizaje. Cambiar la visión que se tiene frente a estos dispositivos y evidenciarlos más allá de limitantes, como agentes del proceso académico, puede llegar a romper barreras impuestas por un contexto social en el que cada vez es más común la prohibición de los celulares dentro del aula.

Mi creatividad, disposición al cambio y voluntad de aprender considero que pueden marcar la diferencia. Al igual que en el diseño de la unidad con IA, cada obstáculo es una

oportunidad para explorar, innovar y, sobre todo, conectar con mis estudiantes de maneras que realmente transformen su aprendizaje. Con este tipo de artefactos se genera interés en ellos, la razón de ser de mi profesión.

### **PN 6 “Estadística desde otra visión”**

En mi experiencia como docente, encontré un momento que cambió por completo mi forma de pensar la enseñanza. El espacio académico del curso “Procesos de la Matemática Escolar” no solo amplió mis conocimientos, sino que me llevó a detenerme, observar mi práctica desde un ejercicio reflexivo y reconocer en ella tensiones que ya no podía ignorar. Este seminario, basado en el hacer y en la construcción de conocimiento con el otro, me llevó a reflexionar sobre el concepto de “igualdad” y a situar este concepto dentro del contexto educativo colombiano. Comprendí a partir de este ejercicio que la igualdad no es un principio abstracto ni un ideal lejano, sino una pregunta que se encuentra viva y que atraviesa el aula. Todo momento; en cada oportunidad accedemos a ella y en cada voz que se escucha o se silencia. Desde entonces empecé a preguntarme por los imaginarios con los que se construyen los entornos escolares y cómo estos mismos, de manera consciente o inconsciente, terminan formando mi identidad como docente.

El docente a cargo nos presentó una actividad significativa: reflexionar sobre un tema en particular dentro de nuestro quehacer docente y, a partir de esta reflexión, diseñar un plan de clase. Para ello, trabajé con dos compañeros con experiencias escolares dentro de contextos completamente distintos, y juntos decidimos abordar un tema central: el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y su ajuste por desigualdad (IDH-D). Este tema, basado en variables como

esperanza de vida, acceso a la educación e ingresos personales, mostraba las desigualdades que afectan la calidad de vida en diversos entornos.

La diferencia entre nuestros contextos era evidente: mientras que en el colegio de mi compañero, ubicado en el norte de la ciudad, cada estudiante contaba con un computador portátil y grupos reducidos, en mi institución en Usme debía trabajar con cursos numerosos y un único televisor para todos. La siguiente imagen refleja esta dualidad de realidades educativas que dialogaron en nuestro trabajo colectivo:

### Figura 6

*“Contraste entre dos realidades escolares”*



*Nota:* Construcción propia.

Se crearon videos, audios y presentaciones que permitieran explicar conceptos clave: qué es la desigualdad, qué la genera y qué alternativas existen para transformarla. Las preguntas

planteadas en clase revelaron un contraste sorprendente. En contextos socioeconómicos vulnerables, como en el que trabajo actualmente —localidad quinta de Usme—, las respuestas de los estudiantes se enfrentaron con su realidad. Cada una de ellas, reflejaba un contexto profundamente marcado por la falta de oportunidades: "No tenemos dinero para estudiar en la universidad", "Sólo los ricos pueden estudiar" o "Mis papás no pueden pagar la U". Estas formas de pensar no solo mostraban desinformación, sino que también una aceptación y, además, una resignación cultural a las barreras sociales que ellos perciben como imposibles de superar. Mientras escuchaba sus respuestas, me transportó al pasado, a mi propia historia como estudiante.

Recuerdo el momento en que, al finalizar el bachillerato en Ciudad Bolívar, pensé que mi camino académico terminaba allí. Vivía en un barrio que, para muchos, es considerado como "peligroso", con problemáticas sociales y recursos económicos limitados. Mi madre, mi único sostén, cubría los gastos básicos para mis hermanos y para mí; las oportunidades se veían lejanas. Fue un maestro, que en su momento vio algo más en mí, quien me impulsó a abrir una puerta que no sabía que existía. Me animó a comprar el pin para postularme a la universidad pública, preguntándome sobre mis sueños y, cuando respondí que quería ser profesora, me habló de la Universidad Pedagógica Nacional y del programa de Licenciatura en Matemáticas. En 2008, comencé una travesía que no solo me abrió puertas, sino que definió quién soy hoy.

Las diferencias del entorno en el que crecí y en el que se educan mis estudiantes frente a los de muchos otros contextos sociales con mayores privilegios me hicieron reflexionar. Como docente, en muchas ocasiones mi trabajo se centraba en impartir conocimientos técnicos. Por ejemplo, al trabajar conceptos de estadística, utilizaba datos inventados sin relación alguna con la

realidad que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana. No enseñaba matemáticas para la vida ni vinculaba los aprendizajes con sus proyectos de vida. Tenía la convicción de que el futuro de los jóvenes dependía exclusivamente de sus padres, sin considerar que en este contexto muchos de ellos no son profesionales y que el desconocimiento sobre las posibilidades de educación superior puede ser, en cierta medida, heredado.

Durante muchos años, solía pensar que el acceso a la educación superior era algo que solo dependía de los acudientes, como si mi trabajo como docente solo fuera enseñar lo que estaba en la planeación y el currículum. Sin embargo, con el tiempo empecé a darme cuenta de que esa visión era muy limitada, incluso injusta. Pensar que el futuro académico de los estudiantes depende solo del dinero o la cultura de sus familias; es ignorar lo que realmente pasa en el aula. A veces, uno como maestro puede ser la diferencia entre seguir repitiendo la historia de generaciones anteriores y abrir una nueva oportunidad. Ahora entiendo que nuestra labor no es solo enseñar fórmulas o procesos; estamos también allí para romper barreras, ofrecer nuevas posibilidades y ayudar a los estudiantes a construir un futuro diferente, lleno de esperanza. Porque, al final, todo empieza cuando creemos en ellos, cuando el aula se convierte en un espacio donde lo imposible empieza a ser posible.

Mirando hacia atrás, me doy cuenta de que, al enseñar estadística, muchas veces trabajé con datos que no tenían nada que ver con la realidad de mis estudiantes. Sin querer, cometí un error: separé las matemáticas de su realidad social. Al final, los ejercicios se volvieron simples pasos mecánicos, y perdí la oportunidad de mostrarles cómo la información que les estaba enseñando puede ayudarlos a entender mejor el mundo en el que viven y a formar un pensamiento más crítico. Fue una práctica carente de sentido que redujo la estadística a fórmulas

y porcentajes, cuando en realidad podría haber sido un medio para entender fenómenos como la pobreza, la deserción escolar, la educación ambiental o la inequidad en el acceso a derechos, entre otros.

Este ejercicio me llevó a replantear mi identidad profesional. Ya no se trata únicamente de planear y ejecutar clases, sino de aprovechar cada oportunidad para enseñar de manera significativa para la vida de mis estudiantes, ayudándoles a construir nuevas perspectivas de ver la vida. Tengo el poder y la responsabilidad de transformar imaginarios que perpetúan la desigualdad. Debo dialogar, inspirarme y ofrecer herramientas que permitan a mis estudiantes pensar en futuros distintos, posibles y alcanzables. La importancia de ser ese maestro que ve más allá de las limitaciones aparentes, se ha convertido en mi misión. Si alguien pudo transformar mi vida con una visión amplia, un consejo y una oportunidad, ¿por qué no puedo hacer lo mismo por ellos?

### **PN 7 “El cuerpo del docente”**

El seminario de Discurso y Corporeidad de la maestría se convirtió para mí en un espacio de confrontación y aprendizaje constante. A lo largo de las sesiones de clase, cada reflexión me llevó a entender cómo la memoria se perpetúa en el sujeto, cómo las experiencias pueden dejar marcas tan profundas que, incluso sin palabras, comunican historias. Este proceso me permitió tomar conciencia del cuerpo, de los otros y del entorno. Empecé a descubrir patrones que configuran mi identidad: el tono de voz, los gestos, esos movimientos de las manos. Todo esto me llevó a cuestionarme sobre factores como el porqué de ese sentir que tienen mis estudiantes, quienes parecen más tristes en clase de matemáticas que en otros espacios.

Ese cuerpo que habitamos también se llena de seguridades como las que surgen con los años de experiencia, la confianza en la relación con los estudiantes, los saludos visuales que generan cercanía y la sensación de respaldo cuando los estudiantes valoran al maestro, e inseguridades como la comparación con otros docentes; estas tensiones posicionan nuestro cuerpo de cierto modo en el aula y en la vida. Son algunas de las muchas reflexiones valiosas que me deja este curso.

La tarea era clara: debíamos elegir a alguien, un compañero, un familiar o un estudiante cuya relación con las matemáticas hubiera dejado huellas visibles en su ser. Inmediatamente, pensé en una docente de preescolar con quien trabajo. Es una mujer de cabello blanco y corto, extrovertida y con una gestualidad tan expresiva que sus emociones traspasan las palabras. Alguien que evoca recuerdos agradables y memorables.

Desde hace tiempo había notado cómo, en los espacios pedagógicos donde se mencionan las matemáticas, su rostro se transformaba. Sus gestos hablaban por ella: el disgusto, la incomodidad, quizá hasta el miedo, que alguna vez reconocí también en mis propios estudiantes o en los padres de familia. En mi lugar de trabajo he identificado una predisposición frente a las matemáticas: se habla de su importancia, se les guarda cierto respeto, pero los rostros enmarcan historias de karmas cargados por años, que terminan sobre la espalda de los niños. Entre ellos, el refuerzo de imaginarios como que las matemáticas son difíciles y que solo los inteligentes pueden entenderlas.

Reconocí en mí misma práctica que contribuía a alimentar estos imaginarios: el reconocimiento público a los “buenos” en matemáticas, la entrega de exámenes en orden

descendente de calificación, los comentarios despectivos sobre la falta de estudio o los “errores garrafales” cometidos por los niños, generando rostros de frustración, como el de aquella maestra a quien había decidido entrevistar.

Me acerqué a ella y le pedí un momento para conversar. Le expliqué el propósito de mi tarea y solicité su permiso para grabar la entrevista en audio. Quería comprender de dónde venía esa aversión que parecía tener arraigada en lo más profundo de su ser, con la esperanza de comprender también cómo se sentían algunos de mis estudiantes en mis propias sesiones. —¿Qué acontecimientos a lo largo de tu vida, y en especial en la infancia, generaron el rechazo que sientes por las matemáticas? —pregunté.

Me hubiera encantado que el audio capturara no solo sus palabras, sino también la historia que narraban sus ojos, sus cejas fruncidas y la rigidez de su frente. A medida que hablaba, su desprecio por las matemáticas se manifestaba no solo en su voz, sino en todo su cuerpo. Me confrontaba pensar que los estudiantes con los que convivo a diario, con los que discuto por su indiferencia ante mis clases, presentaban esa misma gestualidad de indiferencia y desprecio por las matemáticas.

Ella respondió: "Me llamo María del Socorro Ocampo, y desde pequeña tuve una relación difícil con las matemáticas. En casa, mi madre me castigaba si no aprendía las tablas de multiplicar exactamente como ella quería que las recitara. Usaba un metro para corregirme, y aquello no era más que una fuente constante de presión y temor. Aunque finalmente logré memorizarlas, no fue por interés o comprensión, sino por miedo: sabía que, si perdía el año, el castigo sería aún peor."

En el colegio, la situación no fue diferente. Tuve un profesor, de apellido Rodríguez, a quien jamás olvidaré, y no precisamente por buenos recuerdos. Era extremadamente exigente y, con frecuencia, agresivo. Si no resolvíamos las operaciones exactamente como él indicaba, el regaño o la humillación estaban garantizados. A veces me golpeaba las manos con una regla o me hacía mantener los brazos en alto frente al tablero como castigo por no lograr dividir correctamente. Las sumas y restas me resultaron un poco más fáciles, pero más allá de eso, las matemáticas nunca fueron mi fuerte. Recuerdo los grados cuarto y quinto de primaria como especialmente traumáticos. Me obligaban a memorizar sin lógica ni comprensión, sólo por imposición.

En bachillerato, la situación no mejoró. Perdí el séptimo grado por el área de matemáticas. Luego, como estrategia de supervivencia, comencé a pagar para que me resolvieran los exámenes y los trabajos. También recurrí a un truco con mis compañeros: si necesitábamos una calificación alta, dejábamos que el mejor estudiante de matemáticas resolviera los ejercicios, él ponía mi nombre en su hoja y yo escribía el suyo en la mía. Él no necesitaba esas notas extra, pero yo sí.

Hasta el día de hoy, no me han pedido fórmulas complejas. No logro “dar pie con bola” en el mundo de las matemáticas. Irónicamente, ahora soy maestra de primaria, y cada vez que me asignan cursos en los que debo enseñarlas, hago lo posible por explicarlas de manera sencilla y flexible. Creo firmemente que el aprendizaje debe ser algo ameno, nunca un motivo de miedo. Siempre escuché decir: ‘Los que son buenos en matemáticas son muy inteligentes’. Crecí con la idea de que yo era torpe. Esa creencia me marcó, y tanto en mi vida académica como profesional, jamás logré sentirme cómoda con lo lógico-matemático."

Escuchar a María del Socorro fue como verme reflejada en un espejo que no quería mirar. Cada palabra suya me tocó, porque me hizo pensar en cómo he tratado el error dentro del aula. ¿En qué momento empecé a sentir que equivocarse era perder el rumbo, en lugar de verlo como parte de aprender? Me dolió reconocer cuántas veces usé el error para corregir con dureza, o peor aún, para encasillar a un estudiante con etiquetas como “distraído”, “desinteresado” o “flojo”. Y ahora me pregunto: ¿cuánto daño puede hacer una mirada así? Estas formas de nombrar no son inocentes: son juicios que pesan, que se inscriben en el cuerpo, que desdibujan la confianza. El error, en vez de convertirse en un punto de partida, lo transformé en una marca negativa, en un signo de torpeza. Comprendí que, al hacerlo, no solo limitaba las posibilidades de mis estudiantes, sino que también perpetuaba los mismos esquemas de violencia simbólica que tanto daño le habían causado a María. Como docentes, cargamos con el poder de construir o de herir, y muchas veces, sin darme cuenta, lo hice desde la evaluación, desde ese acto cotidiano que se vuelve punitivo y no formativo, como realmente debería serlo.

Pero también vi en su historia una posibilidad: la de transformar la enseñanza de las matemáticas en una experiencia que despierta sonrisas, curiosidad y confianza, en lugar de miedo y frustración. Comprendí que, aunque el tiempo pase, los profesores de matemáticas siempre dejan huella: pueden ser recordados con gratitud por abrir caminos, o con resentimiento por las experiencias que dejó en ellos. Desde ese momento, decidí que debía convertirme en lo primero.

Elijo ser recordada como una docente que inspira, que visualiza el error como parte del aprendizaje, que transforma los números en aliados más allá de una dificultad. Porque mi propósito ya no es solo enseñar matemáticas: es cuidar el vínculo que mis estudiantes pueden

construir con ellas. Me propongo que, bajo mi guía, nadie vuelva a sentirse torpe, incapaz o invisible. Transformar mi práctica es una forma de sanar, de reparar lo que fui, y de ofrecer a otros lo que yo misma no supe ofrecer antes.

### **PN 8 “El radical de la profesión docente”**

En la asignatura de Intersubjetividad, la maestra planteó actividades que, sin saberlo, marcarían cambios significativos en mi forma de verme como docente. No fue una actividad más, sino un momento relevante que me obligó a confrontar mis creencias y replantear lo que antes consideraba cierto. Hasta entonces, había vivido mi profesión con creencias asumidas casi como verdades absolutas; sin embargo, este ejercicio abrió una puerta nueva desde la cual comprendí que podía y debía pensarme de otra manera. La propuesta consistía en ver la película *Radical* y participar activamente en un foro. Antes de la proyección, recibimos dos preguntas que funcionaron como detonantes: ¿Está determinada mi subjetividad por la subjetividad de mis estudiantes? ¿Y qué contribuciones hacen las prácticas con las matemáticas que fomento en clase en la configuración de las subjetividades de mis estudiantes?

Desde los primeros minutos de la película me concentré en dar respuestas a dichas incógnitas, pero perdí el foco cuando me sumergí en la historia del profesor protagonista. Vi en él a un educador que, con métodos poco convencionales y una convicción inquebrantable, desafió el sistema educativo tradicional para transformar la vida de sus estudiantes. A medida que avanzaba la trama, no solo observaba su lucha, sus acciones y su pasión por la enseñanza, sino también su capacidad para ver más allá de los estándares impuestos.

De todas sus acciones, me llamó la atención el encuentro con el padre de la estudiante de nombre “Paloma”, a quien el profesor descubrió, impulsó y llamó “genio” por sus altas capacidades. En ese primer encuentro, el padre se proyecta en un futuro desesperanzador, marcado por las circunstancias, la precariedad, los bajos recursos y el entorno en el que vivían (al que se referían despectivamente como “basurero”). En medio de este panorama, él desconocía el potencial de su hija y se resignaba a la realidad que, según él, les tocó vivir y que no podían transformar.

Me impresionó ver cómo Paloma logra construir un telescopio casero utilizando materiales reciclados. Inspirada por su amor por la ciencia, ella crea este artefacto para poder observar el cielo, los planetas y las estrellas, mostrando así su ingenio y deseo de aprender a pesar de las limitaciones de su contexto de vida. En medio de las dificultades mantiene una actitud positiva. La película ofrece un final feliz para Paloma, ya que obtiene el mejor puntaje en la prueba.

Al finalizar la película, quedé con una duda que me inquietaba. En numerosas ocasiones he identificado en mis estudiantes, al igual que en Paloma, altas capacidades que solo necesitaban un impulso para salir adelante y transformar su realidad. Debo reconocer que, en ocasiones, no fui esa luz de esperanza que necesitaban en sus vidas: quizás no ofrecí un consejo, me limité a evitar entrometerme demasiado en sus vidas y a no involucrarme en sus problemas, por temor a cargas emocionales y a posibles complicaciones legales señaladas por las directivas de la institución, además de la carga laboral, lo que dejaba temas como el acceso a universidades, alianzas y becas sin el acompañamiento necesario.

Sin embargo, este profesor logró algo increíble: cumplir con los requisitos del sistema educativo sin perder su propósito y enfoque como docente, evitando que las reglas institucionales le arrebataran su esencia como maestro. Esa reflexión me golpeó con fuerza. ¿Cuántas veces había sentido que las decisiones impuestas por quienes lideran la educación limitaban mi capacidad de innovar en el aula? La película me confronta con mis propias barreras, con los miedos y las excusas que, sin darme cuenta, había aceptado como parte de mi ejercicio docente.

Es inexcusable que, habiendo identificado en mis estudiantes talentos tan extraordinarios como los de Paloma, no les ofreciera el impulso y la orientación que necesitaban; es lamentable que mi temor a las cargas emocionales, al exceso de trabajo y a los protocolos institucionales me paralizara, convirtiendo mi rol en un mero gestor de trámites en lugar de un verdadero mentor; resulta reprochable que evitara involucrarme en la búsqueda de becas, convenios o rutas de acceso a la educación superior, dejando escapar oportunidades que podrían haber cambiado sus vidas; esta actitud negligente no solo subestimó su potencial, sino que reforzó la resignación cultural que la película me mostró como un grave obstáculo.

Hoy asumo el compromiso de romper con estas prácticas y convertirme en la guía que celebra y potencia el talento de cada alumno, promoviendo activamente alianzas y apoyos para su ingreso a la universidad y defendiendo una educación que no tema involucrarse con sus historias personales, al mismo tiempo que me lleno de esperanza al comprobar que es posible cambiar la realidad de los niños; comprendí que puedo intervenir de manera más significativa en su aprendizaje y ser una luz más humana y comprometida en sus vidas, por ejemplo, a través de un club de matemáticas de la Pedagógica, clases de consulta sobre universidades públicas, la organización de olimpiadas matemáticas externas y cuantas oportunidades surjan; así, asumo el

reto de replantear mi rol en el aula, innovar, arriesgarme y acompañar a mis estudiantes en la construcción de un futuro en el que ellos mismos sean protagonistas de su propia transformación, honrando la memoria de ese profesor que, con audacia y humanidad, transformó el destino de sus alumnos.

### **Lo íntimo: el eco de mi voz**

Este último apartado recoge los momentos en los que mi experiencia me condujo hacia la reflexión personal. La escritura, la memoria y las emociones se hicieron detonantes que me permitieron reconocer fragilidades y me impulsaron a búsquedas y transformaciones en mi identidad docente.

### **PN 9 “Mi voz como instrumento de poder”**

Al cursar el seminario "Una aproximación narrativa a la experiencia profesional" y enfrentarme a la tarea de representar de manera creativa mis atributos como docente de matemáticas con una construcción que tuviera como pilares dos palitos, la actividad propuesta fue todo un éxito. Fue interesante tener un primer acercamiento a lo que considero son mis fortalezas como maestra. Construí una brújula con un transportador como base, mostrando y permitiendo medir los grados, con movimiento en los puntos cardinales. Esta representación simbolizaba mi capacidad para orientar y acompañar el aprendizaje de mis estudiantes, y por eso dediqué bastante tiempo a expresarla.

### **Figura 7**

“Brújula”



*Nota:* Construcción propia

En paralelo, contrasté esta representación con mis puntos de fuga como docente en ejercicio. Empezar a comprender y reconocer mis falencias en el aula me interpeló, me cuestionó y generó en mí una inestabilidad. Identificar aquellos aspectos en los que mi carácter fuerte ha constituido un atributo, que, si bien me distingue de otros educadores, también constituye una falencia; fue un momento de quiebre. No logró medir mis palabras ante una situación de enojo y terminó explotando verbalmente; mi rostro se torna rojo de la ira que puedo llegar a sentir. Me representé como un dibujo animado: “Furia”, un personaje de la película *Intensamente*, que aborda precisamente las emociones y su manejo.

### ***Figura 8***

“Furia”



Esta representación me llevó a recordar mis raíces, mi territorio, aquella tierra que me vio nacer. A finales de los años 80, en un contexto marcado por la expansión de la guerrilla y el surgimiento del paramilitarismo con la intención de apropiarse de tierras, crecí en un corregimiento de Landázuri, Santander. Allí, los frentes 11 y 23 de las FARC coexistían con campesinos analfabetos, víctimas de un clima de terror perpetuado por grupos armados subalternos, mientras el ejército nacional era incapaz de garantizar la seguridad. El 6 de junio de 1990, en medio de este escenario adverso, nací en casa con la ayuda de una partera.

Mi infancia y adolescencia estuvieron marcadas por la fortaleza y la calidez de la cultura santandereana, las cuales moldearon mi carácter fuerte y mi enérgica voz. El tono de voz alto y marcado a menudo suena autoritario, como si estuviera regañando o imponiendo. Este mismo tono ha hecho que marque la diferencia como profesora de matemáticas, frente a otros

educadores, pero también evidenciando una debilidad: mi incapacidad para moderar el tono en situaciones de enojo, afectando mi garganta y, en ocasiones, generando miedo en mis estudiantes.

Después de diez años como docente del mismo centro educativo, donde el "dominio de grupo" es un factor clave para la renovación de contratos, adopté la voz fuerte como una herramienta de control. Mi tono alto ayudaba a mantener la disciplina y a organizar rápidamente a los estudiantes con un "uno, dos, tres", creando un ambiente de tensión sin cuestionarme el impacto emocional que esta estrategia de organización podía generar en ellos. Con el tiempo, me he dado cuenta de que tener una voz fuerte como herramienta de dominio se vuelve un mecanismo que, si bien garantiza la disciplina, limita la posibilidad de diálogo en el aula. Esta reflexión me impulsa a replantear mi práctica docente, buscando un equilibrio entre un manejo de grupo y el espacio de comunicación bidireccional.

Ya no me veo como el personaje de "Furia"; todo lo contrario, ahora me veo a mí misma como una brújula que acompaña a sus estudiantes en la búsqueda de su propio destino. Mi transformación se encuentra enfocada en un proceso de aprendizaje continuo, donde he dejado atrás la necesidad de controlar mi espacio en el aula para dar paso a la construcción de vínculos más significativos con mis estudiantes. Entiendo que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también cultivar la empatía, el respeto y el amor por el aprendizaje.

### **PN 10 “Calculadora Texas y cartilla Coquito”**

En el transcurso de la maestría, particularmente en el seminario "Una aproximación narrativa a la experiencia profesional", nos asignaron la tarea de materializar la experiencia escolar a través de objetos que la immortalizaban, es decir, reconocer qué elementos físicos

(borrador, cartilla Coquito, transportador, regla y calculadora) son símbolos que representan experiencias significativas dentro de nuestra trayectoria escolar y docente. No se trataba solo de elegir un objeto, sino dotarlo de un significado personal, reflexionar sobre cómo este encarnaba aspectos clave de mi identidad y conectar esas memorias con la práctica actual.

Aquel día, en un espacio en el aula de clase, usando una cartulina, empecé a evocar momentos de mi pasado. Algunos objetos trascienden más que otros, y voy a mencionar dos de ellos que me trasladaron a momentos épicos de mi vida. La cartilla Coquito me transportó a mi infancia, a esos momentos en que mi abuelita, una maestra ejemplar, me enseñó las primeras letras con amor, paciencia y dedicación. Recuerdo sus manos arrugadas, su voz dulce repitiendo cada sonido, guiando mis dedos inseguros por las páginas llenas de dibujos y palabras nuevas. Su promesa de cuidado no se limitaba a la familia, sino que se extendía a todos los estudiantes que llegaban a sus manos. Ella fue mucho más que una profesora; fue una guía cuya memoria ilumina mis ojos al recordarla, mostrándome el valor de la educación y el amor por los libros.

En contraste, otro objeto despertó en mí sentimientos de frustración y lucha: la calculadora Texas. Este instrumento me llevó de vuelta a mis clases de geometría plana en el pregrado, un periodo de desafíos, por los pocos recursos tecnológicos y también porque no tenía bases en geometría porque en mi bachillerato nunca se abordó con profundidad, y cuando llegué a la universidad, me enfrenté a un mundo desconocido. Algunos maestros, en lugar de motivarme, hicieron que me sintiera torpe y poco inteligente. Sus comentarios y falta de empatía, además de la presión de no quedarme atrás en la carrera, me hicieron dudar de mis capacidades. Recuerdo el sufrimiento para aprobar este espacio con ejercicios que no lograba

resolver, sintiéndome sola en un camino que parecía difícil. Por momentos, pensé en rendirme, en dejarlo todo.

Durante mis diez años de docencia, he reproducido a veces inconscientemente dinámicas que en su momento me hicieron daño. La presión por cumplir con contenidos curriculares y su rigurosidad me llevó a impartir clases sin considerar si mis estudiantes realmente estaban entendiendo lo que enseñaba. En lugar de acompañarlos en sus procesos desde una mirada más cercana a sus contextos, les exigí sin empatía. Reconozco con vergüenza que he usado palabras duras, he subestimado a mis estudiantes en sus capacidades y he sido cómplice de una cultura escolar que margina al que no encaja en los modelos ya establecidos. Recuerdo con particularidad a los niños de contextos vulnerables en la localidad quinta de Usme, a quienes les exigí lo mismo que a otros, sin considerar su historia ni contextos de vida.

Esta reflexión me hace ver que, así como muchos otros docentes, alguna vez he usado el poder de la palabra de forma incorrecta, etiquetando a los estudiantes y minimizando su autoestima. De manera inconsciente, los programé para que creyeran que no eran capaces, inteligentes o válidos. Esta práctica, lamentablemente común en muchas aulas, rara vez es cuestionada y, peor aún, se visualiza como parte del "manejo del aula", sin entender que solo termina dejando huellas profundas en el desarrollo emocional de nuestros estudiantes.

Sin embargo, este ejercicio de memoria también fue la ventana que se abrió para el cambio. La cartilla Coquito me recordó que enseñar desde el amor transforma vidas. La calculadora Texas, que el error forma parte del camino y que todos necesitamos alguien que crea en nosotros. Decidí, entonces, transformar mi práctica. Me propongo escuchar más y hablar

menos, diseñar estrategias que reconozcan las particularidades de mis estudiantes, validar sus emociones y dificultades.

Quiero ser una maestra que inspire, que acompañe, no una que imponga con autoridad. Deseo ser una guía que ayude a otros a descubrir su potencial y sus facultades, no una imagen que desde la exigencia desmedida y negativa se empodera. Porque educar, lo he comprendido con más claridad que nunca, no es transmitir fórmulas; es sembrar confianza, cultivar humanidad y dejar una huella que perdure más allá de los contenidos. La Coquito y la Texas ahora conviven en mi memoria, no como antagonistas, sino como símbolos de los extremos que me han llevado a refigurar mi identidad profesional.

### **PN 11 “Qué dicen los cuadernos de mi identidad”**

En el seminario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas, una tarea en particular marcó profundamente mi perspectiva docente: recoger y analizar los cuadernos de mis estudiantes. A simple vista, parecía algo sencillo y al inicio no me generó ningún impacto significativo, pues rara vez me había detenido a cuestionar el significado de estos cuadernos, mas allá del registro académico de la clase. Sin embargo, al revisarlos con detenimiento, me di cuenta de que eran mucho más que eso: cada página reflejaba los procesos de aprendizaje, dificultades y realidades a las que cada día se enfrentaban mis estudiantes.

Tomé dos cuadernos al azar; uno pertenecía a un estudiante catalogado como "desaplicado". Al abrirlo, me encontré con páginas prácticamente en blanco en la sección de matemáticas, lo que evidenciaba una falta de comprensión y, quizá, de motivación hacia la asignatura. El otro cuaderno, en contraste, tenía sus primeras páginas cuidadosamente escritas

con el horizonte institucional, la misión, la visión, el PEI y la iluminación bíblica, acompañados por el aguinaldo salesiano dictado por el vicario del rector mayor.

Al revisar los cuadernos, dos aspectos me impactaron profundamente. El primero de ellos fue la práctica rutinaria de dedicar siempre las primeras páginas al horizonte institucional. Durante años, de manera casi que automatizada, dicté esta información sin preguntarme el propósito o impacto que tendría el que mis estudiantes lo copiaran. Era una instrucción institucional, y yo la seguía. Cuando mis estudiantes preguntaban por qué debían copiar páginas completas con esta información, mis respuestas carecían de argumentos sólidos. Yo solo estaba siguiendo instrucciones y ellos, asegurando cumplir con la tarea y su primera calificación, obedecían sin más cuestionamientos. Pero ¿qué sentido tenía esta práctica si no generaba ninguna reflexión en ellos?

El segundo aspecto que me golpeó fue el cuaderno sin apuntes del estudiante que por muchos había sido etiquetado como "desaplicado". ¿Cuántos alumnos habían pasado por mi clase sin que yo realmente los hubiese notado? ¿Cuántos habían sido ignorados mientras mi atención se enfocaba en quienes cumplían con las tareas y mostraban interés por aprender? Me invadió una sensación de fracaso. No me había detenido a pensar en sus vidas, en sus angustias, en los obstáculos que enfrentaban para aprender. Sin darme cuenta, había perpetuado una cultura de exclusión académica, donde la solución más sencilla era que estos estudiantes perdieran la asignatura y, en algunos casos, incluso el año escolar.

Este reconocimiento me confronta con la crudeza de mis propias prácticas: invisibilicé a quienes más necesitaban mi atención, concediendo prioridad al cumplimiento mecánico de

políticas educativas antes que al desarrollo real de sus aprendizajes. Fue un error grave dictar páginas enteras del horizonte institucional sin ofrecerles un contexto significativo; esa rutina que se puede llamar burocrática resultó estéril, carente de legitimidad pedagógica y de sustento argumental. Al mismo tiempo, fomenté una cultura de exclusión académica al considerar “normal” que un alumno quedara al margen, como si su silencio en las páginas fuera culpa suya y no una llamada de auxilio al adulto que estaba cerca de su situación.

Actualmente puedo afirmar con humildad que esas estrategias —repetir consignas institucionales sin análisis crítico e ignorar a los estudiantes que no encajaban— fueron profundamente injustas: despojaron de sentido el acto de escribir y reforzaron la idea de que solo importan los números que miden cumplimiento, no las historias que cada cuaderno atestigua. Reconozco que debí cuestionar la política educativa, modificar mis prácticas y dar voz a mis estudiantes, en lugar de perpetuar la invisibilidad y la obediencia ciega. A partir de ahora, mi compromiso es diseñar actividades que respeten su contexto, justifiquen cada consignación y honren su derecho a ser vistos y escuchados. Me pregunté si era posible compartir la información institucional de otra manera, de forma más cercana y significativa para ellos, en lugar de imponer un acto mecánico de transcripción. También me cuestioné por qué nunca había modificado mi enfoque al ver a estudiantes quedarse atrás.

Como maestra he aprendido que no es suficiente con seguir instrucciones o repetir prácticas tradicionales que no tienen sentido. La enseñanza va mucho más allá del contenido de una clase o de las calificaciones. Enseñar implica prestar atención a nuestros estudiantes, tener empatía y cada día generar un impacto real en quienes aprenden.

Esta reflexión me ha llevado a mirar mi labor como docente desde otra perspectiva. Hoy más que nunca, estoy convencida de que mi rol en el aula no se limita a transmitir conocimientos; todo lo contrario, está hecho para crear espacios de aprendizaje donde cada estudiante se sienta reconocido, comprendido y acompañado.

Quiero romper con las estructuras ya establecidas, quiero replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseñar experiencias que realmente transformen la manera en que mis estudiantes se conectan con el conocimiento. Sé que el cambio no es fácil ni inmediato, pero también sé que comienza con actos pequeños dentro del aula.

### **PN 12 "Rompiendo esquemas": La educación que conecta con la realidad"**

Durante el seminario "Intersubjetividad", la docente nos habló sobre dos metáforas del aprendizaje, la adquisición y la participación. Dos perspectivas que muestran cómo incorporamos y retenemos el conocimiento de maneras muy distintas. En la metáfora de adquisición, aprendemos y luego olvidamos aquello que no encontramos relevante para nuestra vida; adquirimos saberes que, con el tiempo, pierden sentido si no son aplicados. En cambio, la metáfora de participación propone convertir cada concepto en una práctica significativa, de modo que se apropie y se use activamente en nuestro día a día. Al leer, analizar y escribir sobre estas ideas, me cuestioné cuántos de esos conocimientos realmente formaron parte de mi trayectoria profesional y, sobre todo, cuántos de mis estudiantes llegaron a vivir esas metáforas en mis clases y dejaron una huella duradera en sus proyectos de vida.

Estas perspectivas me llevaron a mirar mi trayectoria profesional y el diseño de mis clases: Durante años, repetí las mismas planeaciones, centradas en conceptos abstractos, que

poco tenían que ver con la realidad de mis estudiantes. Recuerdo, por ejemplo, ejercicios como “Juan tiene cinco manzanas y regala tres, ¿cuántas le quedan?”, sacados de libros obsoletos que seguía fielmente según el grado que me hubiese sido asignado. Durante años me limité a usar el mismo texto, los mismos ejercicios y la misma explicación monótona, en una sucesión interminable de rostros y nombres que apenas generaban aprendizajes profundos o reflexiones auténticas. Creía, erróneamente, que mi labor consistía en repetir una cátedra heredada de generación en generación, pues esa rutina cómoda me ahorraba tiempo: dedicaba solo la semana institucional a copiar y pegar los estándares básicos de competencias, la matriz de referencia y la malla curricular, todos construidos en torno a un único libro de texto base.

Esta situación me interpela por completo, siendo las matemáticas un pilar fundamental del currículo colombiano y una herramienta clave para la supervivencia humana. Como docente, me limité a la metáfora de adquisición, reproduciendo de forma monótona problemas como el clásico de las manzanas que pronto se olvidan, pues aunque garantizan la exposición a los contenidos, resultan completamente inútiles para la vida cotidiana de los estudiantes; es lamentable que esas prácticas apenas generen aprendizajes profundos o reflejen las realidades de alumnos que necesitan calcular gastos, gestionar su dinero o analizar distribuciones; por el contrario, resulta imprescindible orientar la enseñanza hacia la metáfora de participación, convirtiendo cada concepto en una práctica significativa y contextualizada que fomente el pensamiento lógico-operacional en situaciones reales y responda a las demandas de la educación del siglo XXI, orientada a mejorar la calidad de vida y a empoderar a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje.

Esta nueva conciencia me impulsa a replantear mi manera de enseñar desde la metáfora de la participación, buscando que cada concepto matemático se convierta en una experiencia significativa y contextualizada a la realidad de mis estudiantes. Me proyecto como una maestra distinta: más consciente, más crítica y comprometida con formar estudiantes que no solo resuelvan ejercicios, sino que comprendan el mundo a través de las matemáticas.

### **Ordenar y clasificar la información.**

Después de la reconstrucción del proceso vivido, se tiene un panorama general de la base de datos de la sistematización; es de vital importancia organizar la información, en primera medida por los matices de la interacción de la experiencia (relacional, colectivo y lo íntimo), por otro lado, con las fuerzas detonantes, que hacen referencia a los momentos que generan impacto del tránsito por el programa de formación.

### **Tabla 2**

*Organización de los pasajes narrativos*

Matiz de interacción de la experiencia	PN	Título del Pasaje Narrativo	Fuerza detonante
Relacional	1	De dónde heredó mis prácticas pedagógicas.	Seminario aproximación narrativa a la experiencia profesional.
	2	El peso de un número.	Curso Matemáticas en la Educación Básica y Evaluaciones Externas a Gran Escala
	3	La empatía como herramienta de aprendizaje.	Seminario Intersubjetividad
	4	Historias, identidades y números.	Seminario de <i>Educación Matemática Crítica</i> .
Colectivo	5	Pandemia y tecnología.	Seminario <i>Tecnología en Ciencias y Matemáticas</i> .
	6	Estadística desde otra visión.	Seminario Procesos de la Matemática Escolar.
	7	El cuerpo del enseñante.	Seminario Discurso y Corporeidad.
	8	El radical de la profesión docente.	Seminario de Intersubjetividad (película <i>Radical</i> ).
Íntimo	9	Mi voz como instrumento de poder.	Seminario aproximación narrativa a la experiencia profesional.
	10	Calculadora Texas y cartilla Coquito.	Seminario aproximación narrativa a la experiencia profesional.
	11	Qué dicen los cuadernos de mi identidad.	Seminario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas.
	12	Rompiendo esquemas: la educación que conecta con la realidad.	Seminario Intersubjetividad.

#### CAPÍTULO 4: REFLEXIONES DE FONDO

Una vez terminada la recuperación del proceso vivido, que se dio a partir de doce pasajes narrativos, se procede a entrar en un proceso clave de la sistematización de mi experiencia, las reflexiones de fondo que se dan a través de tres procesos: análisis, síntesis e interpretación crítica, que permiten develar aprendizajes. En este punto se propende por responder a la pregunta planteada de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó (y no pasaron otras cosas?) Consiste en realizar un proceso riguroso de abstracción que me permita descubrir, comprender la refiguración de mi identidad docente en el tránsito de un ciclo de inercia a un ciclo dinámico.

### **Proceso metodológico**

El análisis se divide en dos procedimientos; el primero consiste en la búsqueda de patrones y regularidades utilizando categorías teóricas definidas. En este caso, dichas categorías son las temporalidades propuestas por Cacho Alfaro (2013) (biográfica, educativa e histórica) y un segundo análisis de corte narrativo que permitió establecer categorías de manera inductiva, pues son categorías emergentes de una primera mirada sobre las distintas interacciones que se dan en la trama entre los protagonistas de la historia de corte íntimo, relacional y colectivo, permitiendo que el texto “hable” antes de llevarlo al diálogo teórico.

El segundo procedimiento correspondió a la agrupación de los pasajes narrativos en tres grupos según los matices de interacción en la experiencia (íntimo, relacional y colectivo), con el fin de identificar en cada categoría las cláusulas que remiten a la experiencia vivida en la maestría. La complementariedad de estos dos análisis hace posible reconocer cómo esa experiencia formativa marcó la refiguración de mi identidad. A continuación, se presenta el desarrollo del primer procedimiento.

Para realizar este primer proceso de análisis, se adoptaron como referentes teóricos las temporalidades de las trayectorias formativas o ciclos formativos propuestas por Cacho (2013), que hacen referencia a los tiempos educativo (TE), histórico (TH) y biográfico (TB), lo que permite la identificación de patrones en el proceso de tipificación.

### **Tabla 3**

*Temporalidades de la trayectoria formativa según Cacho Alfaro (2013).*

<b>Tiempo</b>	<b>Descripción</b>
Biográfico (TB)	Remite a la secuencia de experiencias personales que configuran el “ser maestro” y permite analizar cómo la vida familiar, escolar y profesional estructura una narrativa identitaria que da sentido a la práctica.
Educativo (TE)	Relaciona los ciclos de formación y las dinámicas institucionales que han marcado la trayectoria, revelando la manera en que se han apropiado, reproducido o cuestionado modelos pedagógicos.
Histórico (TH)	Sitúa la trayectoria docente en un contexto sociopolítico y cultural determinado, mostrando las oportunidades, tensiones y limitaciones vinculadas al lugar de trabajo y a los marcos sociales más amplios.

*Nota. Elaboración propia.*

Con las categorías de análisis predefinidas, los doce pasajes narrativos (PN), se descomponen en cláusulas PN(Cn), donde n hace referencia al número de la cláusula seleccionada para el análisis. Se construyó una matriz específica para cada uno de ellos. En el cuerpo principal del trabajo se presenta, a manera de ejemplo, la matriz correspondiente al Pasaje Narrativo 1 (PN 1). Las matrices de tipificación de los demás pasajes se incluyen como anexos, desde el Anexo A hasta el Anexo K.

#### **Tabla 4**

*Tipificación PSI: “De dónde heredó mis prácticas pedagógicas”*

(TE) -1C1 Al ser maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional, después de una década de no ser estudiante, durante mi primer día de clases inicié el seminario 'Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional', el cual se convirtió en un momento revelador en mi trayectoria.
(TE)- 1C2 La maestra, con una estrategia innovadora, comenzó compartiendo fragmentos de su propia historia de vida. Su enfoque inesperado rompió los esquemas que tenía sobre lo que sería el curso; sus palabras, cargadas de profundidad, resonaron en mi mente durante horas y días. ‘Hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos’ y ‘La vida no es como la vivimos, es como la narramos’, aludiendo a la teoría de los actos del habla de Austin (1962) y los planteamientos de Ricoeur (1996) en la relación de vida vivida y narración.

<p>(TB)-1C3 Estas frases se convirtieron en un eco persistente que me invitaba a reflexionar; además, la maestra nos habló de aquellos profesores memorables que dejan una huella imborrable en nuestra vida; su mención me llevó a recordar a los míos, aquellos que habían influido en mi trayectoria de vida.</p>
<p>(TB)-1C4 Fue como si hubiera despertado a una nueva perspectiva, una que me permitía ver mi experiencia profesional bajo una luz diferente, que me llevaba a analizar mi historia de vida y a preguntarme qué me constituye y caracteriza como docente.</p>
<p>(TB)-1C5 Ese momento me evocó mi trayectoria profesional como la profesora de matemáticas estricta, a la que le agrada ver las filas ordenadas y los niños sentados con buena postura, prestando atención a la cátedra, sin interrupciones y transcribiendo los ejemplos de ejercicios del tablero al cuaderno; con la secuencia de explicar algunos ejercicios y proponer varios para que mis estudiantes repitan el procedimiento. Con la fiel convicción de que la mecanización de los conceptos constituía una herramienta para entender la asignatura como dos magnitudes directamente proporcionales: la ejercitación y el conocimiento, es decir, a mayor cantidad de ejercicios, más conocimiento.</p>
<p>(TB)-1C6 Esa era yo, tal como mi profesor de matemáticas de octavo grado, que se convirtió en mi modelo a seguir. Él imponía su autoridad en el aula con el Álgebra de Baldor bajo el brazo, manteniendo el control total de la situación.</p>
<p>(TB)-1C7 La secuencia de las clases de álgebra se repetía durante todo el año; todos sabíamos lo que iba a suceder, perdíamos la motivación para aprender y participar activamente en la clase, ya que todo estaba predeterminado. En una esquina del tablero, apuntaba la fecha, tomaba su libro, objeto con el cual tenía una conexión increíble, pues lo llevaba a todas partes, incluso a los descansos; sabía sus páginas de memoria y, con rapidez, localizaba el tema de la clase, asignando el título correspondiente.</p>
<p>(TB)-1C8 El lenguaje de sus explicaciones se tornaba confuso, pero escribía lo que podía entender. Normalmente, presentaba dos o tres ejemplos, un momento crucial para mí, ya que centraba toda mi atención en la pizarra. Comprender los pasos para resolver los ejemplos era vital, y me preparaba para tomar notas, haciendo la miscelánea del Álgebra de Baldor en clase para no llevar tarea a casa.</p>
<p>(TB)-1C9 Sin embargo, esas sesiones no ofrecían espacio para preguntas; el silencio era rotundo y las filas bien organizadas.</p>
<p>(TB)-1C10 Un barrido de miradas en el aula revelaba intranquilidad y frustración en mis compañeros, que no entendían los procedimientos y, semana tras semana, perdían los exámenes. Yo, por el contrario, me sentía inteligente al mecanizar y repetir ejercicios, replicando algoritmos sin cuestionar su origen o finalidad.</p>
<p>(TB)-1C11 En esas clases, sentía que tenía un rol importante; me consideraba una de las estudiantes favoritas. Recibir el sello de aprobación y pasar junto a mis compañeros decepcionados y frustrados era una experiencia agri dulce. En medio de la compasión y las</p>

<p>palabras de mi profesor, resonando en mi mente: “Explícales a tus compañeros”; surgió en mí la idea de ser docente de matemáticas.</p>
<p>(TB)-1C12 Mi maestro representaba la figura central en el aula, transmitiendo conocimientos que parecía que solo él poseía. Su manera de enseñar reducía mi preparación para los exámenes a memorizar y retener lo explicado el día anterior.</p>
<p>(TE)-1C13 A pesar de que lograba aprobar las asignaturas y de cierta forma sentirme reconocida, con el tiempo comprendí que ese aprendizaje era mecánico, es decir, se convertía en una repetición constante de ejercicios que carecían de contextualización o comprensión. Al vivenciar mi experiencia en la maestría, el recuerdo de mi profesor de octavo grado regresó a mi memoria con fuerza.</p>
<p>(TE) -1C14 La metodología que encontré en el posgrado, basada en la narración, la reflexión y el diálogo, me golpeó con mi propia historia y me llevó a cuestionarme sobre lo que me había impulsado a ser docente: mi facilidad para las matemáticas y la influencia de aquel profesor memorable.</p>
<p>(TB)-1C15 En la actualidad, reflexionando y mirando hacia mi interior durante esta experiencia de aprendizaje, logro comprender de dónde provienen algunas de mis prácticas pedagógicas. Reconozco que seguí el ejemplo de mi profesor de grado octavo, buscando repetir un modelo tradicional, bajo la creencia de que repetir ejercicios sin cuestionar su utilidad o asignarles un contexto particular generaba conocimiento tan solo siguiendo la secuencia.</p>
<p>(TE)-1C16 Este contraste entre la educación tradicional y el enfoque constructivista me confronta de tal manera que me lleva a realizar un examen crítico que revela las tensiones inherentes al modelo de educación basado en la repetición y la mecanización.</p>
<p>(TH)-1C17 Heredé este modelo de enseñanza y lo repliqué en mis estudiantes; en repetidas ocasiones los saturé con la cantidad de ejercicios, sin cuestionar la utilidad de los mismos. Acepté la idea de que el aprendizaje se limitaba a la idea de transmitir conceptos, condicionando a mis estudiantes en la construcción de saberes a partir del diálogo.</p>
<p>(TE)-1C18 Esta reflexión me llevó a proyectarme distinta, con ideas diferentes, problematizar el aula con innovación, creatividad, problemas contextualizados con la intención de estimular el pensamiento crítico, con la propuesta de una matemática como herramienta para la vida y como una carga en el periodo escolar.</p>

Para organizar la información contenida en los 12 pasajes narrativos y las cláusulas identificadas en cada uno con su debida tipificación, se construyó una matriz en Excel que permite organizar la cantidad de cláusulas por pasaje, y a su vez con la codificación previamente

explicada. Esta matriz funciona como un instrumento que permite filtrar la información según la categoría establecida. De esa manera se organiza la información para ser posteriormente analizada.

**Tabla 5**

*Organización de la información*

1	Cláusula	(A1) Tiempos de la identidad profesional docente propuestos por Cacho Alfaro (2013).
2	1C1 El primer día de clases en la maestría, tras una década fuera del aula como estudiante, marcó un punto de inflexión en mi trayectoria, pues el seminario 'Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional' me confrontó con una forma distinta de pensar mi práctica.	(TE)Tiempo educativo – apropiación de modelos formativos
3	1C2 La maestra inició el curso compartiendo fragmentos de su historia de vida, lo cual rompió mis expectativas sobre lo que sería un seminario académico, y me mostró que la experiencia personal también es fuente legítima de conocimiento.	(TE) Tiempo educativo – ruptura de esquemas formativos
4	1C3 Las frases que pronunció la maestra, como “hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos”, resonaron profundamente en mí porque me hicieron cuestionar la coherencia entre mi discurso y mi práctica docente.	(TB) Tiempo biográfico – cuestionamiento de la trayectoria
5	1C4 Al escucharla hablar de profesores memorables, emergieron en mi memoria figuras clave de mi formación, especialmente aquellos que marcaron mi forma de enseñar, lo que me llevó a reconocer la influencia de esos modelos en mi identidad profesional.	(TB) Tiempo biográfico – evocación de referentes

*Nota. Elaboración propia.*

El segundo procedimiento de análisis de datos narrativo de tipo interpretativo-deductivo, en el cual no se parte de categorías teóricas predefinidas, sino que se permite que el texto narrativo revele por sí mismo los sentidos y los matices de interacción en la experiencia. En coherencia con lo planteado por Jara (2018), este ejercicio busca que la voz del relato “hable” antes de ser llevado al diálogo con los referentes teóricos.

Los matices de interacción en la experiencia se entienden como tonalidades y texturas de la vivencia que, al analizarse, permiten comprender cómo la identidad docente se constituye en diferentes planos: en el encuentro con otros, en la construcción compartida y en el diálogo íntimo conmigo misma, estos matices se nombran así: relacional, colectivo e íntimo. A continuación, se desarrolla una descripción de cada uno.

**Tabla 6**

Descripción de los matices de interacción de la experiencia.

Matiz	Descripción
Relacional (MR) PN1 al PN4	Agrupar los pasajes narrativos donde lo central es la relación directa docente-estudiante como acto comunicativo, donde el lenguaje, los gestos y las metodologías generan aprendizaje que impactan.
Colectivo (MC) PN 5 al PN 8	Surge en los momentos de trabajo colaborativo con compañeros de la maestría y colegas de la práctica profesional; la identidad es una construcción compartida, en diálogo horizontal con los pares.
Íntimo (MI) PN 9 al PN 12	Recoge aquellas narraciones que remiten a procesos de introspección, memoria y subjetividad, donde la experiencia se vive como un movimiento hacia adentro, en diálogo con la propia historia personal.

## **Ciclos dinámicos y de inercia según las temporalidades**

### **Tiempo educativo (TE)**

El tiempo educativo, como lo plantea Cacho Alfaro (2013), se configura a partir de los ciclos formativos que marcan la trayectoria del docente, permitiendo identificar momentos de continuidad, ruptura y transformación. En este apartado me dirijo puntualmente a mis procesos de formación, tanto en la parte escolar, profesional y posgradual.

Apertura al análisis con la siguiente cláusula:

1C5: “Ese momento me evocó mi trayectoria profesional como la profesora de matemáticas estricta, a la que le agrada ver las filas ordenadas y los niños sentados con buena postura, prestando atención a la cátedra, sin interrupciones y transcribiendo los ejemplos de ejercicios del tablero al cuaderno; con la

secuencia de explicar algunos ejercicios y proponer varios para que mis estudiantes repitan el procedimiento. Con la fiel convicción de que la mecanización de los conceptos constituía una herramienta para entender la asignatura como dos magnitudes directamente proporcionales: la ejercitación y el conocimiento, es decir, a mayor cantidad de ejercicios, más conocimiento.”

Aquí se evidencia una postura activa de reproducción de un modelo tradicional, que se instaló en mí como referente legítimo de lo que significaba “enseñar bien”. Durante varios años de ejercicio docente, asumí estas prácticas centradas en la autoridad, la disciplina y la repetición mecánica, como estrategias efectivas para el aprendizaje, sin cuestionar su sentido o pertinencia. En esa línea, Fiorentini & Moretti (2015) subrayan que las memorias poseen una carga emocional que influye en las decisiones pedagógicas, muchas veces orientadas por modelos tradicionales no resignificados.

Sin embargo, en la cláusula siguiente se revela otra dimensión del fenómeno:

IC10: “Un barrido de miradas en el aula revelaba intranquilidad y frustración en mis compañeros, que no entendían los procedimientos y, semana tras semana, perdían los exámenes. Yo, por el contrario, me sentía inteligente al mecanizar y repetir ejercicios, replicando algoritmos sin cuestionar su origen o finalidad”.

En este apartado se puede evidenciar que la práctica se instaura en mí, que es producto de una práctica de reconocimiento por parte de mi profesor de octavo grado, lo que me llevaba a sentirme inteligente; se convirtió en una fuente de autoestima. Vivenciar me llevó a pensar que esto significaba ser “buena estudiante” y posteriormente “buena docente”, por lo que me dediqué a repetir y proponer dominio de procedimientos.

IC1 “Al ser maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional, después de una década de no ser estudiante, durante mi primer día de clases inicié el seminario 'Aproximación Narrativa a la Experiencia Profesional', el cual se convirtió en un momento revelador en mi trayectoria”.

IC2 “La maestra, con una estrategia innovadora, comenzó compartiendo fragmentos de su propia historia de vida. Su enfoque inesperado rompió los esquemas que tenía sobre lo que sería el curso; sus palabras, cargadas de profundidad, resonaron en mi mente durante horas y días. ‘Hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos’ y ‘La vida no es como la vivimos, es como la narramos’, aludiendo a la teoría de los actos del habla de Austin (1962) y los planteamientos de Ricoeur (1996) en la relación de vida vivida y narración.”.

La apertura de la maestría abre otro panorama; para mi visión, desde la propuesta de Marcelo (2009), refuerza esta idea al afirmar que la formación continua es esencial para el desarrollo profesional, ya que promueve la reflexión crítica, la actualización pedagógica y la resignificación del rol docente. Así, el tiempo educativo vivido en la maestría se convierte en un espacio de apertura, donde la incomodidad inicial da paso a una transformación ética y epistemológica que impacta profundamente la identidad profesional.

Este giro en la formación posgradual no solo me permitió cuestionar las prácticas heredadas, sino también comenzar a construir una nueva mirada sobre lo que significa enseñar. La experiencia de escuchar a la maestra compartir su historia de vida (cláusula 1C2) abrió en mí la posibilidad de reconocer que el conocimiento no se limita a lo académico o teórico, sino que también se gesta en lo vivido, en lo sentido y en lo narrado. Esta apertura epistémica me llevó a valorar mi propia trayectoria como fuente legítima de saber pedagógico. En palabras de Larrosa (2003), la experiencia no es lo que simplemente nos pasa, sino aquello que nos pasa y nos transforma cuando lo pensamos. Así, el tiempo educativo vivido en la maestría se convirtió en un espacio de subjetivación, donde la reflexión sobre mi historia profesional me permitió resignificar mi identidad docente. Esta transformación no fue inmediata ni lineal, por lo cual quiero referir aquellas cláusulas que me permiten hacer un análisis profundo de los cambios:

2C1: “En el proceso educativo tuve la valiosa oportunidad de participar en el curso corto titulado ‘Matemáticas en la Educación Básica y Evaluaciones Externas a Gran Escala’, bajo la modalidad virtual, dirigido por una docente de Brasil. Su orientación me permitió ampliar mi perspectiva y conocer otros modelos de evaluación estandarizada”.

5C2: “El docente que imparte esta asignatura, desde un inicio, mostró habilidades frente al uso de las TIC, generando actividades de clase que nos hacían reflexionar en nuestro quehacer como docentes, las cuales fueron fuente de inspiración”.

6C16: “A veces, uno como maestro puede ser la diferencia entre seguir repitiendo la historia de generaciones anteriores y abrir una nueva oportunidad. Ahora entiendo que nuestra labor no es solo enseñar

fórmulas o procesos; estamos también allí para romper barreras, ofrecer nuevas posibilidades y ayudar a los estudiantes a construir un futuro diferente, lleno de esperanza. Porque, al final, todo empieza cuando creemos en ellos, cuando el aula se convierte en un espacio donde lo imposible empieza a ser posible.”

Las cláusulas 2C1, 5C2 y 6C16 evidencian cómo la educación continua introduce rupturas concretas: ampliar la mirada sobre evaluación (2C1), integrar tecnologías de manera significativa (5C2) y reconocer la necesidad de conectar la estadística con la realidad de los estudiantes (6C16). Desde la perspectiva de Ricoeur (1996), esta transformación se entiende como un proceso de refiguración, donde el pasado se revisita, el presente se vive con conciencia crítica y el futuro se proyecta con nuevos horizontes pedagógicos.

Otros pliegues de interpretación que aparecen en este análisis me permiten identificar las siguientes cláusulas y quizás dar respuesta a la pregunta de ¿por qué se reproduce un modelo tradicional en mí?

4C5: “Durante años impartí conocimientos en el vacío, sin reconocer la diversidad que cada estudiante aporta. Ignoré sus historias, saberes y voces, y no fui consciente de que el aula es un espacio multicultural. Así, reproduje un modelo homogéneo de enseñanza”.

4C8: “A partir de la experiencia vivida, contemplé que mi aula es por naturaleza un ambiente multicultural y diverso; tengo la disposición de construir espacios de aprendizaje inclusivos, donde todos se sientan escuchados y visibles ante mis ojos”.

En la cláusula 4C5, se revela una práctica docente marcada por la continuidad de un modelo tradicional que reproducía lo que Paulo Freire (1970) criticó como *educación bancaria*, donde el maestro “deposita” saberes en los estudiantes sin reconocer sus voces ni sus trayectorias vitales. Así, al reducir la enseñanza de las matemáticas a la repetición y mecanización de ejercicios, mi aula se configuraba como un espacio donde veía a los estudiantes por igual, que invisibilizaba la diversidad. Sin embargo, en la cláusula 4C8 emerge un quiebre con ese paradigma, pues reconozco que mi aula es, por naturaleza, un espacio multicultural, en el que cada estudiante trae consigo una historia, unos saberes y unas formas distintas de ver el mundo.

Esta apertura se fortaleció con la experiencia vivida en la Cátedra Doctoral Interinstitucional en Educación Matemática, cuando en la línea de *Crítica y Justicia Social* escuché la ponencia de la Dra. Luz Valoyes Chávez sobre *diversidad, inclusión y formación de profesores de matemáticas*. Sus palabras interpelan directamente mi práctica al preguntarme: *¿quiénes son mis estudiantes?, ¿qué traen en sus cuerpos, sus voces, sus silencios?* A partir de esa vivencia comprendí, en sintonía con Larrosa (2003), que la experiencia educativa ocurre cuando algo nos afecta y nos transforma; y en mi caso, fue la necesidad de abrirme al otro, de reconocer que lo que es útil para mí no necesariamente lo es para mis estudiantes.

Bajo esta idea, 4C5 a la 4C8 reflejan un movimiento como lo plantean Alrø y Skovsmose (2012) sobre el aprendizaje dialógico, donde se reconocen las voces de todos los participantes de manera legítima, respetando la diversidad y valorando la diversidad. De esta manera se rompe la idea de la educación bancaria y se abre la posibilidad a las relaciones directas con el aprendizaje.

Desde la propuesta de Ricoeur (2006) en su documento *Caminos de reconocimiento*, enuncia que solo me es posible reconocer al otro hasta completar el proceso de reconocermé a mí misma, como sujeto expuesto, frágil y expuesto. Esta idea se vincula con la idea: *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (2000), cuando advierte que la pedagogía se hace posible precisamente porque el otro está presente, porque me interpela desde su diferencia y me obliga a desplazar mis certezas. Para entender esta diferencia, entro en el proceso de dejar la idea de neutralidad que mantenía mi práctica y entreabrirme a valorar la fortuna pluricultural que ofrecen mis estudiantes.

Otro pliegue de interpretación que me permite responder a la pregunta sobre por qué repliqué un modelo tradicional en mi práctica docente se encuentra en los mandatos institucionales. Estos se expresan de manera explícita tanto en las dinámicas internas del colegio como en los documentos oficiales que configuran su horizonte pedagógico.

9C6: “Después de diez años de ejercicio en el mismo centro educativo, donde el “dominio de grupo” es un factor clave para la renovación de contratos, adopté la voz fuerte como una herramienta de control”.

11C5 “Era una instrucción institucional, y yo la seguía. Cuando mis estudiantes preguntaban por qué debían copiar páginas completas con esta información, mis respuestas carecían de argumentos sólidos. Yo solo estaba siguiendo instrucciones y ellos, asegurando cumplir con la tarea y su primera calificación, obedecían sin más cuestionamientos. Pero ¿qué sentido tenía esta práctica si no generaba ninguna reflexión en ellos?”.

La interpretación de mi experiencia docente desde el tiempo educativo me permite comprender que muchas de mis prácticas no surgieron de decisiones personales aisladas, sino de la fuerza de los mandatos institucionales que moldearon mi identidad profesional. Durante años, la permanencia en el colegio depende más de mostrar un “dominio de grupo” que de construir un ambiente de aprendizaje reflexivo; por eso la voz fuerte se convirtió en mi recurso para mantener el orden, más cercano al control que a la formación. Este rasgo se confirma también en la repetición automática de prácticas como dictar las primeras páginas del cuaderno con el PEI, el horizonte institucional y el manual de convivencia, una acción que mis estudiantes cuestionaban y que yo justificaba únicamente desde la autoridad, sin abrir espacio al diálogo ni a la crítica.

Leídas críticamente, estas acciones no eran simples rutinas, sino la materialización de un marco normativo que imponía un ideal homogéneo del estudiante. El PEI del colegio Chuniza Famaco enuncia que: “Como ciudadanos, queremos un país en donde se diga no a la mediocridad y sí a la excelencia, donde las cosas se hagan bien y a tiempo” y que “esta Colombia nueva de excelencia se forjará desde nuestro colegio en la medida en que no hagamos concesiones a la mediocridad y todos actuemos con gran conciencia del cumplimiento del deber”. Este discurso

de la excelencia y la disciplina condiciona mis prácticas hacia la obediencia y la repetición, dejando poco margen para el cuestionamiento o la diversidad.

En diálogo con la educación matemática crítica, Skovsmose (1999) advierte que la enseñanza puede quedar atrapada en paradigmas de referencia que privilegian el cumplimiento de metas predefinidas y la ilusión de “calidad”, reduciendo el papel del docente a un ejecutor de normas. Desde esta perspectiva, mi insistencia en la disciplina y en el cumplimiento del deber se alinea con una práctica tecnocrática, más preocupada por sostener la imagen de excelencia que por abrir posibilidades de aprendizaje significativo.

Complementariamente, Paola Valero (2002) muestra cómo las matemáticas en la escuela funcionan como un dispositivo de poder, estableciendo jerarquías que legitiman quién sabe y quién obedece. Mi exigencia de que los estudiantes copiaran sin cuestionar los apartados institucionales se inscribe en esa lógica: transmitía la idea de que la voz del maestro y de la institución era incuestionable, relegando la experiencia y las preguntas de los estudiantes a un lugar secundario.

A su vez, Ubiratan D’Ambrosio (2001) plantea desde la etnomatemática que la obsesión con la excelencia académica invisibiliza las múltiples formas culturales de construir conocimiento. En este sentido, los enunciados del PEI no solo limitaban el margen de acción docente, sino que negaban la legitimidad de otros saberes y prácticas matemáticas, reforzando un modelo único y excluyente.

Finalmente, ya desde inicios del siglo XX, Félix Klein (1908) advertía que reducir la enseñanza de las matemáticas a un entrenamiento disciplinario anula su sentido formativo, pues

impedía a los estudiantes reconocer la dimensión social y cultural del conocimiento. Esta advertencia cobra plena vigencia en mi experiencia: al centrarme en mantener el orden y cumplir con lo que dictaba el manual institucional, dejé en un segundo plano la posibilidad de formar sujetos críticos, capaces de darle un sentido propio a las matemáticas.

En conjunto, este análisis evidencia que los mandatos institucionales no son solamente lineamientos administrativos, sino estructuras de poder que penetran en la práctica docente y la configuran. Reconocerlo me permite ver que mis rutinas y mi voz fuerte no eran solo elecciones personales, sino el resultado de un entramado que disciplinaba mi hacer y que ahora puedo problematizar para abrir paso a formas más humanas y liberadoras de enseñar matemáticas.

La interpretación del tiempo educativo me permite caracterizar los ciclos de inercia y dinámicos en mi trayectoria docente, al reconocer cómo se configuran sus tensiones y permanencias. Este análisis revela comprensiones más profundas acerca de los modos en que dichos ciclos se sostienen o se transforman, a partir de la reflexión crítica sobre los rasgos de mi identidad profesional y sobre las condiciones contextuales que enmarcan mi práctica; dicha interpretación se condensa en la siguiente tabla.

### **Tabla 7**

*Caracterización, ciclos dinámicos y de inercia, tiempo educativo.*

<b>TIEMPO EDUCATIVO (TE)</b>	
<b>CICLO DE INERCIA</b>	<b>CICLO DINÁMICO</b>
Reproducción acrítica de modelos tradicionales heredados de la experiencia escolar.	Cuestionamiento y resignificación de los modelos tradicionales a partir de la reflexión crítica.
Enseñanza centrada en la autoridad, la disciplina y la repetición mecánica.	Enseñanza centrada en el diálogo, la participación y la construcción colectiva de sentido.
Concepción del aprendizaje como acumulación o “mecanización” de ejercicios y procedimientos.	Concepción del aprendizaje como proceso reflexivo, situado y significativo.
Identidad docente forjada desde la obediencia y el cumplimiento de normas institucionales	Identidad docente en proceso de autonomía, reconocimiento del otro y apertura a la diversidad.
Valoración del orden, la excelencia y el control del grupo como indicadores de “buen docente”.	Valoración de la diversidad, la inclusión y la relación horizontal como fundamentos del quehacer docente.
Práctica sustentada en mandatos institucionales (PEI, manuales, discursos de excelencia)	Práctica que problematiza los mandatos y los interpreta desde una mirada crítica y humanizadora.
Continuidad con el pasado sin revisión crítica: “enseñar cómo me enseñaron”	Ruptura y transformación: “enseñar desde lo que me transforma”

### **Tiempo biográfico (TB)**

El tiempo biográfico, tal como lo plantea Cacho Alfaro (2004), se organiza a partir de los ciclos vitales personales y de las experiencias que, acumuladas, van configurando trayectorias. No se trata de relatar de manera lineal la vida privada, sino de comprender cómo las huellas familiares, culturales y educativas se enlazan con la construcción de la identidad docente. En este sentido, el tiempo biográfico ilumina la forma en que el ser maestra se constituye desde vivencias cotidianas que marcan el ser, saber y hacer pedagógico, mostrando cómo lo íntimo y lo profesional se entrecruzan y se resignifican en la práctica.

La primera huella aparece en mis raíces culturales:

9C4 - 9C5: “Mi infancia y adolescencia estuvieron marcadas por la fortaleza y la calidez de la cultura santandereana, que moldearon mi carácter fuerte y mi voz enérgica. Mi tono de voz alto y marcado a menudo suena autoritario, como si estuviera regañando o imponiendo. Este mismo tono ha resonado en mi ejercicio profesional como profesora de matemáticas, diferenciándome de otros educadores, pero también evidenciando una debilidad: mi incapacidad para moderar el tono en situaciones de enojo, afectando mi garganta y, en ocasiones, generando miedo en mis estudiantes”.

Esta cláusula evidencia que mi identidad docente no surgió únicamente en el ámbito laboral, sino que hunde sus raíces en mi historia personal. La cultura santandereana me dio un carácter fuerte y una voz enérgica que, en mi familia, eran naturales, pero que en el aula empezaron a percibirse como autoritarios. En términos de Dubar (2002), la identidad se configura en un “entrecruce de herencias y proyectos”; en mi caso, mi herencia cultural se proyectó en un estilo docente donde la voz fuerte se constituyó en marca de autoridad. Con el tiempo, este rasgo se vio reforzado por las exigencias laborales:

9C6 - 9C7: “Después de diez años de ejercicio en el mismo centro educativo, donde el ‘dominio de grupo’ es un factor clave para la renovación de contratos, adopté la voz fuerte como una herramienta de control. Mi tono alto ayudaba a mantener la disciplina y a organizar rápidamente a los estudiantes con un ‘uno, dos, tres’, creando un ambiente de tensión sin cuestionarme el impacto emocional.”

Aquí se hace visible el paso de un rasgo cultural a una estrategia institucionalizada. La necesidad de mantener el empleo y garantizar el sustento de mi familia me llevó a reforzar un estilo de control que coincidía con las expectativas de la institución. Como señala Hargreaves (1996), las condiciones de precariedad laboral empujan a los docentes a priorizar la supervivencia sobre la innovación. De manera similar, Marcelo (2009) sostiene que la identidad docente se negocia entre ideales personales y demandas externas. Mi voz de tono alto se transformó así en un recurso de validación institucional más que en una elección pedagógica consciente.

Sin embargo, frente a estas prácticas de control, comienza a abrirse un ciclo dinámico de transformación.

9C10: “Mi transformación se encuentra enfocada en un proceso de aprendizaje continuo, donde he dejado atrás la necesidad de controlar mi espacio en el aula para dar paso a la construcción de vínculos más significativos con mis estudiantes.”

La cláusula 9C10 muestra un viraje en mi identidad: el tránsito de la disciplina rígida hacia el vínculo humano. Esta reflexión se articula con lo que plantea Freire (1970) al entender la educación como práctica de libertad, y con Larrosa (2003), quien reconoce que la experiencia pedagógica auténtica transforma tanto al estudiante como al maestro. Aquí aparece la apertura a un ciclo dinámico: el reconocimiento de que la autoridad radica en el control, pero el poder trabajar juntos tiene que ver con la capacidad de generar vínculos significativos.

No obstante, mi historia de vida también estuvo marcada por condiciones socioeconómicas:

6C10: “Recuerdo el momento en que, al finalizar el bachillerato en Ciudad Bolívar, pensé que mi camino académico terminaba allí. Vivía en un barrio considerado ‘peligroso’, con problemáticas sociales profundas y recursos económicos limitados. Mi madre, mi único sostén, cubría los gastos básicos para mis hermanos y para mí; las oportunidades se veían lejanas.”

Este pasaje refleja la fuerza del contexto en la configuración de mi trayectoria. Tal como señala Bourdieu (1990), el capital cultural y económico de las familias condiciona las oportunidades educativas. En mi caso, el contexto de vulnerabilidad hacía casi imposible pensar en la universidad como una meta alcanzable. Frente a ese horizonte de cierre, la presencia de un maestro fue decisiva:

6C11: “Fue un maestro, con una visión más allá de lo inmediato, quien cambió el rumbo de mi vida. Reconoció algo en mí que yo misma no veía y me animó a comprar el pin para postularme a la universidad pública.”

La irrupción de este maestro marcó un punto de suma importancia en mi vida. Su reconocimiento me permitió ver posibilidades que yo había descartado, mostrando la fuerza del otro en la configuración de la identidad. Como afirma Ricoeur (1996), la identidad narrativa se construye también en la mirada de quienes nos interpelan y nos devuelven una imagen renovada de nosotros mismos. Este gesto pedagógico encarna lo que Freire (1970) describe como un acto

de esperanza: el educador que confía en la potencia del otro y lo impulsa a trascender sus propios límites. Ese descubrimiento me llevó también a revisar mis propias creencias sobre mis estudiantes: 6C14 “Tenía la convicción de que el futuro de los jóvenes dependía exclusivamente de sus padres, sin considerar que en este contexto muchos de ellos no son profesionales y que el desconocimiento sobre las posibilidades de educación superior puede ser, en cierta medida, heredado.”

En esta cláusula emerge otra ruptura hacia el ciclo dinámico. Ya no se trata solo de reconocer mis limitaciones, sino de comprender que mis estudiantes enfrentan condiciones semejantes. Como advierte Freire (1970), la educación no debe reproducir determinismos sociales, sino abrirse como práctica de libertad. Este reconocimiento me permitió comprender que acompañar a mis estudiantes implica ampliar horizontes y ofrecer alternativas, no exigir lo que sus familias no pueden darles.

12C4 “Durante años me limité a usar el mismo texto, los mismos ejercicios y la misma explicación monótona, en una sucesión interminable de rostros y nombres que apenas generaban aprendizajes profundos o reflexiones auténticas. Creía, erróneamente, que mi labor consistía en repetir una cátedra heredada de generación en generación, pues esa rutina cómoda me ahorra tiempo: dedicaba solo la semana institucional a copiar y pegar los estándares básicos de competencias, la matriz de referencia y la malla curricular, todos construidos en torno a un único libro de texto base”.

Aquí se hace evidente la rutina acrítica que convertía mi labor en una repetición mecánica de contenidos, sin conexión con la vida de los estudiantes. Se trata de lo que Perrenoud (2004) llama “pedagogía de la rutina”, en la que la enseñanza se convierte en un ejercicio de reproducción más que de construcción. En este estado de inercia, mi práctica respondía a la lógica de la repetición y la inmediatez, lo que impedía el desarrollo de aprendizajes significativos y me alejaba de la posibilidad de repensar mi quehacer pedagógico.

11C4 “Durante años, de manera casi automática, dicté esta información sin cuestionarme su propósito o impacto. Era una instrucción institucional, y yo la seguía sin más.”

Esta cláusula refuerza el carácter de inercia: no solo repetía contenidos, sino que seguía consignas externas sin detenerme a valorar su pertinencia. Como plantea Hargreaves (1996), la enseñanza bajo condiciones de presión institucional suele derivar en prácticas poco reflexivas, donde el maestro se adapta sin cuestionar. En mi caso, dictar la información era equivalente a cumplir con un mandato, lo que relegaba la autonomía pedagógica y reducía mi papel a la ejecución de instrucciones. En contraste, las siguientes cláusulas abren otro horizonte en mi práctica docente:

12C7: “Es lamentable que esas prácticas apenas generen aprendizajes profundos o reflejen las realidades de alumnos que necesitan calcular gastos, gestionar su dinero o analizar distribuciones; por el contrario, resulta imprescindible orientar la enseñanza hacia la metáfora de participación, convirtiendo cada concepto en una práctica significativa y contextualizada que fomente el pensamiento lógico-operacional en situaciones reales y responda a las demandas de la educación del siglo XXI, orientada a mejorar la calidad de vida y a empoderar a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje”.

12C8: “Esta nueva conciencia me impulsa a replantear mi manera de enseñar desde la metáfora de la participación, buscando que cada concepto matemático se convierta en una experiencia significativa y contextualizada a la realidad de mis estudiantes. Me proyecto como una maestra distinta: más consciente, más crítica y comprometida con formar estudiantes que no solo resuelvan ejercicios, sino que comprendan el mundo a través de las matemáticas”.

Las cláusulas 12C7 Y 12C8 muestran un punto significativo en la refiguración de mi identidad, con la convicción de pasar de una práctica de la rutina descontextualizada hacia una propuesta pedagógica retadora, desde la idea de Freire (1970) que ubica las matemáticas en escenarios distintos. Al proyectar el diseño de tareas, me acerco a la educación dialógica y rompo con la idea de educación bancaria, donde el conocimiento matemático se vincula con la vida cotidiana. De igual forma, cuando propongo la metáfora “las matemáticas están en todo”, las matemáticas presentes en todos los aspectos de la vida cotidiana, me comprometo a formar estudiantes que no solo resuelvan ejercicios, sino que comprendan críticamente el mundo donde

viven. No obstante, este mismo pasaje abre la posibilidad del ciclo dinámico, cuando surge la reflexión consciente sobre lo vivido:

11C10: “Actualmente puedo afirmar con humildad que esas estrategias —repetir consignas institucionales sin análisis crítico e ignorar a los estudiantes que no encajaban— fueron profundamente injustas: despojaron de sentido el acto de escribir y reforzaron la idea de que solo importan los números que miden cumplimiento, no las historias que cada cuaderno atestigua”.

Aquí aparece con fuerza la transición hacia un ciclo dinámico. La práctica deja de ser solo repetición y se convierte en objeto de análisis crítico. Schön (1992) denomina este proceso “reflexión en la acción”, un ejercicio en el que el docente piensa y aprende desde su propia experiencia para transformarla. En esta misma línea, (Domingo & Gómez Serés, 2014) sostienen que, aunque muchos maestros reflexionan de manera intuitiva, la verdadera profesionalización ocurre cuando la reflexión se vuelve sistemática y apoyada en herramientas concretas como diarios, registros o portafolios. De esta manera, la competencia reflexiva se convierte en un rasgo constitutivo de la identidad docente, pues permite evaluar las decisiones pedagógicas, reconocer errores y rediseñar intencionalmente las prácticas.

Este viraje de la rutina acrítica a la reflexión consciente y sistemática resignifica mi identidad profesional y me ubica en un lugar distinto: ya no solo reproducir, sino recrear mi práctica con sentido y justicia. Como afirma Larrosa (2003), la experiencia pedagógica se vuelve formativa cuando logra transformar tanto al sujeto que enseña como al que aprende. En mi caso, reconocer la injusticia de mis propias prácticas abrió la posibilidad de replantear mi forma de enseñar, situando a los estudiantes como sujetos con voz y contexto, y a mí misma como una docente capaz de aprender de la práctica.

La interpretación del tiempo biográfico me permite reconocer cómo mi trayectoria docente se ha configurado en la intersección entre mi historia personal, mis raíces culturales, mis experiencias formativas y las condiciones laborales que han marcado mi ejercicio profesional. En este recorrido emergen ciclos de inercia, donde predominaron la reproducción acrítica de modelos heredados, la obediencia institucional y la ausencia de reflexión sobre mi práctica; pero también ciclos dinámicos, en los que la conciencia crítica y la reflexión sistemática me han permitido resignificar mi identidad y abrirme a nuevas formas de ser, saber y hacer en el aula. Tal como plantea Cacho Alfaro (2013), la trayectoria docente no puede entenderse como una sucesión lineal de hechos, sino como un entramado de tensiones y rupturas que revelan la construcción de la identidad en diálogo permanente entre la mismidad y la transformación. Esta interpretación la condense en la siguiente tabla:

**Tabla 8**

*Caracterización de ciclos dinámicos y de inercia en el tiempo biográfico.*

<b>TIEMPO BIOGRAFICO (TB)</b>	
<b>CICLO DE INERCIA</b>	<b>CICLO DINÁMICO</b>
La identidad docente se configura desde la reproducción de modelos familiares y escolares sin cuestionamiento.	La identidad se reconstruye mediante la autorreflexión y el reconocimiento del otro.
Prácticas guiadas por la obediencia institucional y la búsqueda de aceptación laboral (dominio de grupo, cumplimiento de normas, voz de autoridad).	Apertura a la autonomía pedagógica y a la conciencia crítica frente a los mandatos institucionales.
Herencia cultural internalizada sin reflexión: la voz fuerte y el carácter autoritario se asumen como rasgos naturales y legítimos del ser docente.	Reconocimiento crítico de las raíces culturales y su resignificación: la voz se convierte en medio de comunicación y vínculo, no de control.
Se legitima el control como forma de mantener el orden y garantizar resultados visibles.	Se reemplaza el control por el vínculo y la confianza como base del aprendizaje significativo.
Predomina la mirada hacia el pasado (repetición de modelos aprendidos).	Se orienta la acción hacia el futuro, desde una proyección esperanzadora y transformadora de la práctica.

### **Tiempo histórico (TH)**

El tiempo histórico permite situar mi trayectoria docente dentro de un contexto sociopolítico, cultural y educativo más amplio, reconociendo cómo las condiciones externas condicionan, limitan o potencian las posibilidades de acción y transformación. Tal como lo plantea Cacho Alfaro (2013), el tiempo histórico no se limita a un marco cronológico, sino que articula los procesos formativos personales y educativos con los acontecimientos sociales, institucionales y políticos que impactan la práctica docente.

2C5: “Recordé los pasos por mi escolaridad, cuando fui estudiante de grado Once, justamente un año condicionado por obtener buen puntaje en el ICFES; en aquel entonces, me habían infundido la idea de que mi futuro dependía de esos resultados.”

Este recuerdo muestra cómo la Prueba Saber se convirtió en un factor determinante en mi vida escolar. La presión no se limitaba a mis expectativas personales, sino que también ejercía cierta presión sobre la institución, cuya continuidad como colegio concesionado dependía de los puntajes obtenidos. En ese momento, más que comprenderlo de manera consciente, lo viví como una presión inevitable: mi valor como estudiante parecía reducirse a un puntaje, y el futuro académico dependía de esa cifra. En el contexto colombiano, Camargo & Uribe (2017) advierten que este tipo de evaluaciones externas no solo influyen en la trayectoria de los estudiantes, sino que también definen la legitimidad de las instituciones, generando dinámicas de homogeneización y competencia que invisibilizan las particularidades de los sujetos y sus contextos. Sin embargo, en la cláusula siguiente se revela otro pliegue de interpretación:

2C9 - 2C10: “He trabajado como docente de matemáticas por un periodo de 10 años, en un colegio que está condicionado por factores como el examen del ICFES, donde la presión psicológica que ejercieron sobre mí como docente condiciona mis acciones en el aula con una estructura rígida, al volverse repetitiva la implementación de pruebas de este tipo, con la articulación de empresas que diseñan cartillas con preguntas de este tipo, vendiendo la promesa de mejorar los resultados.”

La misma prueba que me exigía como estudiante reapareció años más tarde en mi práctica profesional, ahora como eje regulador de mi labor docente. La presión institucional por

obtener buenos resultados me llevó a adoptar estrategias repetitivas centradas en simulacros y cartillas, lo que redujo el aprendizaje matemático a un entrenamiento para la prueba. Como señala Perrenoud (2008), estas dinámicas generan una “pedagogía de la urgencia”, en la que los docentes trabajan bajo la presión de preparar a los estudiantes para exámenes, dejando en segundo plano el desarrollo de aprendizajes significativos. A su vez, Apple (2006) plantea que este tipo de prácticas están atravesadas por lógicas neoliberales de mercado, donde las empresas educativas capitalizan la ansiedad escolar ofreciendo materiales y promesas de éxito, lo cual desplaza la autonomía pedagógica de los maestros.

El vínculo entre estas dos experiencias permite comprender cómo el tiempo histórico atraviesa mi identidad en diferentes momentos: primero como estudiante, condicionando mis aspiraciones, y luego como maestra, moldeando mi práctica profesional. El ICFES no fue solo un examen en mi vida, sino un dispositivo que ordenó la experiencia escolar a lo largo del tiempo, configurando un modo de entender la enseñanza desde la presión de resultados. Al reconocer esta continuidad, se hace evidente que muchas de mis decisiones docentes no fueron elecciones libres, sino respuestas a estructuras sociales y políticas más amplias que, como afirman (Camargo & Uribe 2017), han consolidado en Colombia una cultura escolar centrada en la medición y en la preparación para la prueba. Sin embargo, en la cláusula siguiente se revela otra dimensión del fenómeno.

2C6: “Me traslado y recuerdo esa zozobra que producían los simulacros; ese valor numérico no solamente medía el desempeño como estudiante; por otro lado, cumplía como un artefacto de presión y juicio. Ubicarse en los primeros lugares de la prueba era lo soñado como estudiante; significaba ser una ficha clave para la institución, pero ubicarse en los últimos lugares era una decepción para los docentes, quienes guardaban sus esperanzas en los resultados”.

La aparición de los simulacros introduce una capa más profunda en este entramado histórico: ya no se trata únicamente de la presión institucional y de las estrategias pedagógicas condicionadas, sino de cómo dichos dispositivos afectan el ser de estudiantes y maestros. En este sentido, la cláusula 2C6 revela cómo la evaluación estandarizada se traduce en un mecanismo de categorización y de juicio, en el que se mide el valor de las personas a partir de un número. Tal como advierten Baudelot & Establet (2000), estas pruebas reproducen la función selectiva de la escuela, legitimando jerarquías y diferencias que rara vez corresponden a las capacidades reales de los sujetos. De este modo, los simulacros no solo entrenaban para la prueba, sino que también instalaron un régimen de expectativas y frustraciones que configuraba la experiencia escolar en clave de competencia, éxito o fracaso. La misma cláusula permite analizar la situación desde otro punto:

Las pruebas estandarizadas son una cara visible de estructuras más profundas, ya que dichas pruebas no ocurren en el vacío; se inscriben en un contexto territorial y social que, en algunos “casos”, como en la localidad de Usme, “lugar donde ejerzo mi práctica docente”, se presenta como un escenario en el que la desigualdad social y política marca mi ejercicio pedagógico, así como la subjetividad de mis estudiantes. Esta situación la logro entrever en los testimonios de desigualdad e imaginarios de padres de familia y estudiantes, relatos que me generan tensión.

Otro pliegue de interpretación que surge en este tiempo histórico va encaminado a reconocer cómo las predisposiciones personales que tenía hacia la tecnología configuraron mi identidad docente.

5C15-5C16: “Es lamentable que, al aferrarme al lápiz y el marcador, se ignoraron las múltiples oportunidades de individualizar los procesos y hacer una retroalimentación inmediata que estuviese apoyada en las diferentes plataformas educativas y aplicaciones interactivas que desde mi saber se pueden trabajar. Adoptar una postura tecnofóbica en el aula refleja un contraste frente a aquello que llamamos mundo globalizado y el impedimento que generamos en los estudiantes para que se adapten a un mundo laboral cada vez más digitalizado. Reconozco en la actualidad que la tecnología, en especial la IA, no compite con mi rol como docente, sino que puede potenciar mi labor pedagógica, multiplicando las vías de acceso a la información y el diálogo dentro y fuera del aula”.

Esta cláusula permite entrever cómo mi práctica como docente estuvo marcada por el rechazo de implementar en mis clases lo tecnológico, disposición que, siguiendo a Bourdieu (1991), puede entenderse como parte del *habitus docente*: un conjunto de esquemas internalizados que orientan la manera de actuar en el aula y predisponen a reproducir modelos heredados antes de innovar, un hábito aferrado a prácticas tradicionales que están atravesadas por miedos y resistencias; quizás la sensación de ser vulnerable ante posibles estudiantes que en medio de la precariedad puedan tener altas capacidades tecnológicas.

Como advierte Perrenoud (2004), las creencias y disposiciones de los docentes funcionan como filtros que no solo guían las decisiones pedagógicas, sino que también delimitan lo que se percibe posible o amenazante en la práctica educativa. En este sentido, la tecnofobia que exprese no era solamente por el rechazo de herramientas, sino una forma de autodefensa en un escenario de incertidumbre, desigualdad y desajuste entre mis saberes profesionales y las demandas del contexto escolar. Estas ideas se ven reforzadas por las condiciones estructurales del colegio en el que he laborado por un periodo de diez años y en el que las condiciones en la actualidad son las mismas.

5C10: “En la institución educativa en la que trabajó como docente de matemáticas actualmente, ubicada en la localidad quinta de Usme, al sur de la ciudad de Bogotá, los recursos tecnológicos son limitados. El aula de clase solo se encuentra provisionada por un tablero que pasó a sustituir las antiguas pizarras negras de tizas del salón.”

Estas limitaciones institucionales reforzaban la inercia: sin infraestructura y un apego a prácticas tradicionales, el riesgo de innovar parecía mayor que el de repetir lo conocido. Como sostiene Fullan (2002), la innovación no se sostiene únicamente en la voluntad individual del maestro, sino que necesita condiciones materiales y de apoyo institucional que viabilicen el cambio. Al entrar en profundidad en este tema, comprendo que mi relación con lo tecnológico también estaba marcada por experiencias previas que me generaron frustración y precariedad, como lo expresa la siguiente cláusula.

10C6: “En contraste, otro objeto despertó en mí sentimientos de frustración y lucha: la calculadora Texas. Este instrumento me llevó de vuelta a mis clases de geometría plana en el pregrado, un periodo de desafíos, por los pocos recursos tecnológicos y también porque no tenía bases en geometría porque en mi bachillerato nunca se abordó con profundidad, y cuando llegué a la universidad, me enfrenté a un mundo desconocido.”

Este recuerdo da cuenta de cómo lo tecnológico estuvo asociado, en mi formación de pregrado, a sentimientos de insuficiencia y fracaso académico, lo que, como advierte Tardif (2004), configura huellas que repercuten en las creencias y prácticas futuras de los docentes. Esto me lleva a pensar que el mundo tecnológico no se detiene; por el contrario, sus exigencias crecen a un nivel agigantado. Tanto en mi etapa de estudiante como en mi ejercicio docente, no me he sentido a ese nivel y eso genera incomodidad, inseguridades. En ese panorama, mis decisiones se vieron afectadas por querer quedarme en el camino seguro, aunque limitado, antes que aventurarme a lo incierto. Como señala Perrenoud (2004), muchos docentes optan por mantener prácticas tradicionales no solo por convicción, sino como estrategia de autoprotección frente a un contexto que los confronta con aquello que no dominan.

Pasando un largo periodo de tiempo de mantener estas disposiciones, mi práctica docente estuvo enmarcada por una desactualización tecnológica donde repetir métodos tradicionales me brindaba seguridad, pero sin darme cuenta me alejaba de las demandas del mundo

contemporáneo. Fue en este punto donde ingresar a la maestría y en particular ingresar al seminario Tecnología en Ciencias y Matemáticas me abrió otro panorama, como lo dejan entrever las siguientes cláusulas:

5C1 “El seminario de ‘Tecnología en Ciencias y Matemáticas’, enfocado en el hacer y el saber, donde la interacción con la otra cobra mayor sentido, marcó un hito en mi experiencia como docente y en mi forma de ver la enseñanza, la dinámica de la clase”.

5C2 “El docente que imparte esta asignatura, desde un inicio, mostró habilidades frente al uso de las TIC, generando actividades de clase que nos hacían reflexionar en nuestro quehacer como docentes, las cuales fueron fuente de inspiración.”

En un primer momento fue inspiración, intriga por conocer ese mundo por el cual ese maestro en particular se entregaba tan apasionado, pero mi deslumbre no se quedó ahí; pronto llegaron los desafíos prácticos que me empezaron a movilizar, como lo permite ver la siguiente cláusula:

5C5 “Pero lo que realmente desafió mi perspectiva fue una actividad específica: diseñar una unidad didáctica utilizando exclusivamente herramientas de inteligencia artificial (IA).”.

Este ejercicio me obligó a salir de mi terreno seguro; por momentos me incomodó la estrategia de ensayo-error, habitar en lo desconocido, ver el error como una posibilidad de aprendizaje. Como afirma Meirieu (1998), la formación implica aprender a habitar la incertidumbre, y en este caso la IA se convirtió en un territorio que me abrió nuevas rutas para mi creatividad pedagógica. Esta experiencia se consolida en un aprendizaje profundo, como lo deja ver la siguiente cláusula:

5C17: ”Reconozco en la actualidad que la tecnología, en especial la IA, no compite con mi rol como docente, sino que puede potenciar mi labor pedagógica, multiplicando las vías de acceso a la información y el diálogo dentro y fuera del aula.”

De este modo, el tránsito de la tecnofobia a la apropiación crítica de la tecnología configuró un ciclo dinámico en mi práctica profesional, en el que las herramientas digitales

dejaron de ser una amenaza para convertirse en aliadas. En este proceso reconozco lo que Larrosa (2003) denomina el poder formativo de la experiencia: la maestría no solo me entregó recursos técnicos, sino que me permitió repensar quién soy como maestra y cómo puedo proyectar mi práctica en diálogo con las exigencias del presente. Así, lo que antes era miedo e inseguridad, empezó a mostrar momentos de apertura, innovación y disposición a habitar el cambio, mostrando que el tiempo histórico no solo impone condiciones de inercia, sino que también abre posibilidades de transformación.

No obstante, la experiencia con la IA me generó una tensión para continuar el curso de mi práctica docente: entendí que en lo algorítmico, la IA me supera sobradamente, responde con mayor rapidez y eficacia. Esta comprensión me lleva a preguntarme cuál es entonces mi lugar como maestra en un mundo donde la tecnología avanza a pasos agigantados a través de la historia, qué puedo brindarle a mis estudiantes que la IA no puede. La respuesta a estas preguntas se va configurando desde otro ámbito de mi ser: La necesidad de apostar por una educación profundamente humana, que permita el desarrollo del pensamiento crítico. Freire (1997) plantea que educar no es transferir conocimientos, sino crear condiciones para el encuentro dialógico, donde los sujetos se reconocen y se transforman.

## **Tabla 9**

*Caracterización de ciclos dinámicos y de inercia en tiempo histórico*

<b>TIEMPO HISTÓRICO (TB)</b>	
<b>CICLO DE INERCIA</b>	<b>CICLO DINÁMICO</b>
La Prueba Saber definía el valor del estudiante por un puntaje.	La evaluación se comprende cómo proceso y no como medición.
La práctica docente se reducía a entrenar para pruebas estandarizadas.	Se busca conectar la enseñanza con la comprensión y la reflexión crítica.
La tecnofobia limitaba el uso pedagógico de herramientas digitales.	Se reconoce el potencial transformador de las TIC y la IA en el aula
Las experiencias previas generaban miedo e inseguridad frente a la tecnología.	La formación en la maestría impulsa apertura, experimentación y confianza.

### **Ciclos dinámicos y de inercia desde los Matices en la interacción de la experiencia**

#### **Matiz Relacional (MR)**

Este matiz de la interacción, centrado en la experiencia de tipo relacional, está fuertemente marcado por las participaciones directas con los maestros, enmarcadas en una relación pedagógica directa profesor–estudiante dentro de la maestría. Dichas interacciones se dieron en distintos escenarios: como docentes en los seminarios, en cursos cortos (como el de evaluación a gran escala), en el trabajo grupal donde se decidió entrevistar a tres maestros y en la ponencia de la Cátedra Doctoral de Luz Valoyes. En cada una de estas experiencias fue posible reconocer la postura y parte de la identidad de los docentes, lo cual terminó impactando en mi formación. A partir de este matiz en la interacción de la experiencia de tipo relacional, se analizará información que no ha sido considerada en otros apartados, que pertenece a los pasajes narrativos del 1 al 4.

4C1: En el seminario de educación matemática crítica, junto con mis compañeros elegimos trabajar el enfoque de etnomatemática. Lo asumí con disposición y entrega, como quien decide viajar en la historia. Un primer entregable consistió en presentar un documental que tenía como propósito reconquistar saberes matemáticos de nuestros antepasados.

Esta elección se convirtió en una puerta de entrada hacia una comprensión distinta de la matemática, más ligada a las prácticas culturales y a los saberes heredados que a los contenidos prescriptivos del currículo.

4C2: Tomé la decisión de entrevistar a mi madre, una mujer amante del tejido, labor que tomó como herencia de mi abuela. Escuchar esa historia íntima, de la cual yo misma no era del todo consciente, me reveló que en aquellos hilos entrelazados habitaban unas matemáticas tan valiosas como las occidentales que se enseñan en las aulas.

Este ejercicio me permitió reconocer en mi propia historia familiar un legado que otorga sentido y vitalidad a la enseñanza de las matemáticas.

4C3: Recordé las tardes de juegos con mi abuela en el parque, donde contar, medir eran gestos de cariño y de vida. Más allá de preparar una ponencia con dos compañeros y redactar un escrito, lo que verdaderamente transformó mi mirada fue escuchar las voces de tres docentes que ya llevaban la etnomatemática al aula.

4C4: Sus discursos, cargados de sentido por las historias y marcas que la misma vida les dio, esas banderas de lucha y resistencia que han llevado por años, me hicieron replantearme, reconocer que el otro que tengo a mi lado tiene saberes que ameritan ser escuchados y validados.

De igual manera, Bishop (1988) identificó seis actividades matemáticas universales —contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar— que todas las culturas desarrollan, aunque en formas diversas. Esto muestra cómo las matemáticas presentes en el tejido o en los juegos infantiles son tan legítimas como las que se enseñan formalmente. Investigaciones como las de Fierro y Riveros (2018) y Gavarrete Villaverde (2015) resaltan que la etnomatemática permite a los docentes incorporar saberes ancestrales y comunitarios como parte del conocimiento escolar, desafiando la epistemología dominante.

4C4: Sus discursos, cargados de sentido por las historias y marcas que la misma vida les dio, esas banderas de lucha y resistencia que han llevado por años, me hicieron replantearme, reconocer que el otro que tengo a mi lado tiene saberes que ameritan ser escuchados y validados.

La cláusula expresada anteriormente permite develar, como relación de la etnomatemática y educación matemática crítica, que se vuelve relevante para mí, como docente de matemáticas, y entra en conexión con lo que proponen Fresneda-Patiño y Sánchez Coral (2023). Destacan que la articulación entre educación matemática crítica y etnomatemática transforma la identidad docente, quien pasa de ser transmisor de saberes a mediador cultural y sujeto político.

De este modo, los hallazgos de este análisis permiten identificar varias banderas de lucha: la legitimación de los saberes comunitarios y familiares, la defensa de la autonomía docente frente al currículo prescrito, la crítica a las visiones tecnocráticas de la enseñanza y la apuesta por una educación situada, interdisciplinaria y culturalmente relevante. Estas banderas no son solo conceptos académicos, sino experiencias vividas que resignifican mi identidad como docente y me comprometen con una práctica educativa más humana, crítica y transformadora.

4C8: A partir de la experiencia vivida, contempló que mi aula es por naturaleza un ambiente multicultural y diverso; tengo la disposición de construir espacios de aprendizaje inclusivos, donde todos se sientan escuchados y visibles ante mis ojos.

4C9: Cada uno de ellos trae consigo unas costumbres, creencias y prácticas que pueden enriquecer mi aula; apreciar la riqueza de la diversidad deja entrever las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

4C10: Proponer situaciones problema conectadas con la realidad de cada estudiante; me propongo garantizar que todas las voces sean oídas, que bajo ninguna circunstancia se sienta la exclusión; cada niño se perciba protagonista de su propio proceso.

Esta transformación se enlaza con la legitimación de saberes como bandera de lucha docente. Dicha legitimación no es un gesto menor: supone validar y traer al aula los conocimientos comunitarios, familiares y cotidianos, poniéndolos en diálogo con los saberes escolares. En este sentido, mi proceso se acerca a las apuestas de la etnomatemática que, como

plantean D'Ambrosio (1985), Fierro y Riveros (2018) o Gavarrete (2015), busca precisamente reconocer y resignificar esas formas de conocimiento.

4C11 Concluyó con la convicción de que mis estudiantes, sin excepción, tienen la capacidad de aprender matemáticas. He aprendido que detrás de cada rostro hay una historia única, una identidad y una cultura que moldean su forma de conocer el mundo.

4C12 Mi compromiso, como docente, es no reproducir miedos heredados ni perpetuar barreras injustas, sino abrir espacios donde cada estudiante pueda reconocer y potenciar su propio talento. Así cierro este relato, con la certeza de que mi labor va más allá de transmitir contenidos: consiste en acompañar, validar y celebrar el potencial de cada ser que habita mi aula.

Este posicionamiento se expresa también en la autonomía docente, entendida no como un privilegio individual, sino como la responsabilidad de construir prácticas pedagógicas coherentes con el contexto, con la dignidad de los estudiantes y con la vida que habita en el aula.

### Tabla 10

#### *Matiz de la interacción de la experiencia Relacional*

<b>MATIZ RELACIONAL (MR)</b>	
<b>CICLO DE INERCIA</b>	<b>CICLO DINÁMICO</b>
El aula se concebía como un espacio cerrado y homogéneo.	El aula se entiende como un espacio multicultural, vivo y en permanente diálogo.
El currículo prescrito limitaba la autonomía y la creatividad docente.	Se fortalece la autonomía profesional para diseñar prácticas coherentes con el contexto.
Los saberes familiares y comunitarios eran invisibilizados en el aula.	Se legitiman los saberes ancestrales, familiares y cotidianos como fuentes de aprendizaje
La identidad docente se configuraba desde el rol de transmisor de conocimiento.	Se asume la identidad docente como mediador cultural y sujeto político.
La relación docente–estudiante era vertical, basada en la transmisión de saberes.	Se construye una relación dialógica, donde el aprendizaje surge del encuentro con el otro.

#### **Matiz colectivo (MC)**

El matiz en la interacción de experiencia colectiva se manifiesta en una relación pedagógica directa con compañeros de la maestría, en una ocasión particularmente con una docente colega con la que he trabajado por años en la misma institución. Esta experiencia se

centra en el aprendizaje con el otro; es importante señalar que, si bien la experiencia se construye en interacción con otros, el análisis se enfoca en mi reflexión y aprendizaje individual.

6C12 Como docente, en muchas ocasiones mi trabajo se centraba en impartir conocimientos técnicos. Por ejemplo, al trabajar conceptos de estadística, utilizaba datos inventados sin relación alguna con la realidad que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana.

La cláusula permite develar que, en trayectoria profesional, sostuve una postura moralmente neutra, enfocada en impartir conocimientos desde la parte algorítmica, esquivando involucrarme con la realidad de mis estudiantes. Tal como menciona Skovsmose (1994): cuando la educación se centra en ejercicios que no están ligados con el contexto del estudiante, se pierde la potencia de la educación crítica. En esta forma de actuar, predominaba la comodidad donde no era necesario cuestionar el tipo de problemas llevados al aula; esta dinámica condicionaba el reconocer a mis estudiantes como capaces de cuestionar el entorno desde las matemáticas.

6C2: Este seminario, basado en el hacer y en la construcción de conocimiento con el otro, me llevó a reflexionar sobre el concepto de “igualdad” y a situar este concepto dentro del contexto educativo colombiano.

Direccionarme a un ciclo dinámico se puso en tensión cuando me enfrenté al reto de construir la tarea con mis compañeros, como se evidencia en la cláusula 6C2. Me permitió identificar lo valioso del diálogo en la construcción de saberes; diseñar este tipo de tareas me llevó a comprender conceptos como el “Índice de Desarrollo Humano” [IDH], considerando su ajuste por desigualdad [IDH-D]. El IDH se basa en factores como la esperanza de vida, el acceso a la educación y los ingresos personales, en relación con un país determinado; el IDH-D, por su parte, ofrece una perspectiva matizada al considerar cómo las desigualdades afectan la calidad de vida de sus habitantes, aspecto ligado con el contexto de mis estudiantes.

6C8: En contextos socioeconómicos vulnerables, como en el que trabajo actualmente —localidad quinta de Usme—, las respuestas de los estudiantes se enfrentaron con su realidad. Cada una de ellas reflejaba un

contexto profundamente marcado por la falta de oportunidades: "No tenemos dinero para estudiar en la universidad", "Solo los ricos pueden estudiar" o "Mis papás no pueden pagar la U".

Por años fueron invisibles este tipo de factores; desligué sus realidades con la asignatura que imparto. Las voces de mis estudiantes me direccionaron a reconocer que en el aula se mantienen imaginarios ligados a su contexto, con lo que proyectan para sus vidas. Como lo plantea Vasco (2001), la escuela no puede solamente transmitir conocimientos; también valida ciertos imaginarios sobre el éxito y el fracaso. Entendí que, sin ser consciente, confirmé este tipo de imaginarios. En este sentido, asumir una postura que me llevó a comprender que en mi práctica se deben desnaturalizar e invertir esos imaginarios y establecer una relación con la búsqueda de la justicia social, enfocando las matemáticas hacia la transformación del contexto de mis estudiantes.

6C20: Este ejercicio me llevó a replantear mi identidad profesional. Ya no se trata únicamente de planear y ejecutar clases, sino de aprovechar cada oportunidad para enseñar de manera significativa para la vida de mis estudiantes, ayudándoles a construir nuevas perspectivas de ver la vida. Tengo el poder y la responsabilidad de transformar imaginarios que perpetúan la desigualdad.

Por años fueron invisibles este tipo de factores; desligué sus realidades con la asignatura que imparto y a raíz de la tarea diseñada que se inscribe dentro del enfoque de la educación matemática crítica, especialmente en la perspectiva de las investigaciones estadísticas, tal como la denomina Zapata–Cardona (2016). Estas investigaciones buscan contribuir al desarrollo de la ciudadanía crítica y la democracia (Ortiz y Perafán, 2004).

Además del reconocimiento de mis propias limitaciones, de un camino poco transitado en mi práctica profesional, me lleva a replantear y cuestionar mi diseño de tareas; comprendo que un docente crítico debe saber formular problemas que enmarcan aquello que pretende enseñar. Esto implica pensar en un aula donde el debate sea una práctica permanente que demande la

argumentación como ejercicio y la toma de decisiones fundamentadas como finalidad (Ortiz, 2018).

Otro pliegue de interpretación que me brinda este matiz va en relación con lo desarrollado en el seminario de intersubjetividad; el detonante de la experiencia surge de la siguiente actividad propuesta, como se expresa en la cláusula:

8C3 La propuesta consistía en ver la película Radical y participar activamente en un foro. Antes de la proyección, recibimos dos preguntas que funcionaron como detonantes: ¿Está determinada mi subjetividad por la subjetividad de mis estudiantes? ¿Y qué contribuciones hacen las prácticas con las matemáticas que fomento en clase en la configuración de las subjetividades de mis estudiantes?

A partir de la actividad, comprendí que mis estudiantes no condicionan directamente mi subjetividad; sin embargo, sí se ve impactada desde una mirada dialógica, que me implica ver al otro como sujeto que tiene voz propia; mi subjetividad no se impone, se construye en una afectación mutua en la relación docente-estudiante.

La película me confrontó con mis propias limitaciones: muchas veces fui una docente que evitaba involucrarse, que permanecía en una posición moralmente neutra frente a los problemas de mis estudiantes. La actividad propuesta detonó en mí una reflexión, reconocer las voces de mis estudiantes representados en Paloma, un personaje principal de la película, como se expresa en mi narrativa.

8C8 “En numerosas ocasiones he identificado en mis estudiantes, al igual que en Paloma, altas capacidades que solo necesitaban un impulso para salir adelante y transformar su realidad”.

Este reconocimiento me cuestiona y lleva a transitar hacia la responsabilidad de un docente que no se conforma con cumplir un plan de estudios, impartir conocimientos, una docente que va más allá de las barreras; aludiendo a las palabras de Freire (1970), la educación no es un acto neutral, siempre se sitúa en un contexto.

Para finalizar, las escenas de la película, las respuestas de mis compañeros en el foro y las respuestas de mis estudiantes en la actividad me permitieron comprender que no hay justicia social sin justicia cognitiva, como lo plantea Torres (2014). Privilegiar en la educación solamente la enseñanza algorítmica fomenta la desigualdad, mientras que la educación matemática crítica abre la posibilidad de comprender y transformar la realidad.

**Tabla 11**

*Matiz en la interacción de la experiencia Colectivo.*

<b>MATIZ COLECTIVO (MC)</b>	
<b>CICLO DE INERCIA</b>	<b>CICLO DINÁMICO</b>
El trabajo docente se concebía como una labor individual y técnica.	El trabajo pedagógico se entiende como una construcción colectiva sustentada en el diálogo.
Las tareas se diseñaban sin conexión con la realidad del estudiante.	Las tareas se sitúan en contextos reales que permiten analizar problemáticas sociales.
Predominaba una postura moralmente neutra frente a las desigualdades.	Se asume una posición ética y crítica que vincula la enseñanza con la justicia social.
Los imaginarios de éxito y fracaso reproducían la exclusión escolar.	Se promueve la transformación de imaginarios hacia la equidad y el reconocimiento del otro.
El conocimiento se transmitía de forma unidireccional.	El conocimiento se construye colaborativamente en el encuentro con los otros.

### **Matiz íntimo (MI)**

La interacción desde la experiencia conmigo misma permite interpretarme, reconocermme, transformarme, proyectarme. La experiencia de la interacción conmigo misma es particular, singular, irreplicable: lo que me pasa a mí, me pasa solo a mí, con mi historia, mi sensibilidad, mis ideas. Podría corresponderse con lo que propone Ricoeur (1996) sobre la mismidad, la noción de “sí mismo”: comprenderme, conocerme a profundidad, lo que permite analizar la refiguración de mi identidad.

9C1: Al cursar el seminario “*Una aproximación narrativa a la experiencia profesional*” y enfrentarme a la tarea de representar de manera creativa mis atributos como docente de matemáticas con una construcción que tuviera como pilares dos palitos, la actividad propuesta fue todo un éxito.

9C2: Fue interesante tener un primer acercamiento a lo que considero son mis fortalezas como maestra. Construí una brújula con un transportador como base, mostrando y permitiendo medir los grados, con movimiento en los puntos cardinales. Esta representación simboliza mi capacidad para orientar y acompañar el aprendizaje de mis estudiantes, y por eso dediqué bastante tiempo a expresarla.

Las cláusulas 9C1 y 9C2 introducen un primer momento de auto representación positiva.

La construcción de la “brújula”, un ejercicio creativo, me permitió reconocer una fortaleza central en mi identidad docente: el deseo de guiar y dar dirección, no solo en lo académico, sino también en la formación integral. La brújula aparece, entonces, como metáfora inicial de un ciclo dinámico posible, donde la práctica pedagógica se entiende como acompañamiento.

En contraste, la cláusula 9C3 revela un momento de autocrítica y de inestabilidad al poner en tensión la brújula, con mis “puntos de fuga”.

9C3 En paralelo, contrasté esta representación con mis puntos de fuga como docente en ejercicio. Empezar a comprender y reconocer mis falencias en el aula me interpela, me cuestiona y genera en mí una inestabilidad. Identificar aquellos aspectos en los que mi carácter fuerte ha constituido un atributo que, si bien me distingue de otros educadores, también constituye una falencia, fue un momento de quiebre.

La cláusula 9C3 muestra un momento de inestabilidad subjetiva, un sujeto que por momento no se reconoce, donde la autocrítica de la práctica implica reconocer las falencias de la propia acción y abrirse a la posibilidad de cambio. Tal como plantea Freire (1997): “La reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría/práctica; sin ella la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (p. 24). En este sentido, la práctica naturalizó el carácter fuerte como herramienta pedagógica.

9C9 Ya no me veo como "Furia", sino como una brújula que acompaña a sus estudiantes en la búsqueda de su propio rumbo.

9C10 Mi transformación se encamina a un proceso de aprendizaje continuo, donde he dejado atrás la necesidad de controlar para dar paso a la construcción de vínculos más

humanos y significativos con mis estudiantes. Entiendo que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también cultivar la empatía, el respeto y el amor por el aprendizaje.

Finalmente, las cláusulas 9C9 y 9C10 cierran este itinerario narrativo con la resignificación de la brújula. Ya no se trata de un símbolo neutro de orientación, sino de una metáfora de acompañamiento humano. Al dejar atrás la imagen de “Furia”, la brújula representa ahora a una docente que acompaña a sus estudiantes en la búsqueda de su propio rumbo. En este sentido, la transformación de mi práctica se relaciona con lo que Van Manen (1998) denomina tacto pedagógico: “la capacidad sensible y reflexiva del docente para actuar con cuidado en situaciones pedagógicas concretas, respondiendo a las necesidades singulares de cada estudiante” (p. 147). Ejercer el tacto pedagógico significa comprender que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino cultivar la empatía, el respeto y el amor por el aprendizaje en cada encuentro educativo. De esta forma, mi identidad docente se refuerza con el diálogo con mis estudiantes, construyendo un espacio de aprendizaje compartido y profundamente humano.

10C1: En el transcurso de la maestría, particularmente en el seminario "Una aproximación narrativa a la experiencia profesional", nos asignaron la tarea de materializar la experiencia escolar a través de objetos que la inmortalizaron, es decir, reconocer qué elementos físicos (borrador, cartilla Coquito, transportador, regla y calculadora) son símbolos que representan experiencias significativas dentro de nuestra trayectoria escolar y docente.

10C4: Recuerdo sus manos arrugadas, su voz dulce repitiendo cada sonido, guiando mis dedos inseguros por las páginas llenas de dibujos y palabras nuevas. Su promesa de cuidado no se limitaba a la familia, sino que se extendía a todos los estudiantes que llegaban a sus manos. Ella fue mucho más que una profesora; fue una guía cuya memoria ilumina mis ojos al recordarla, mostrándome el valor de la educación y el amor por los libros.

En el marco del matiz íntimo, las cláusulas 10C1 y 10C4 expresan una interacción de la experiencia que ocurre en lo más profundo de mi mundo interior. La evocación de objetos escolares (10C1) no se limita a un ejercicio creativo, sino que activa una memoria íntima de aprendizajes, símbolos y gestos que han configurado mi ser docente. En este sentido, los objetos no son neutros: son marcas que me permiten reconocirme en mi propio recorrido.

La cláusula 10C4 intensifica este matiz íntimo al traer la memoria de mi primera profesora. El recuerdo de “sus manos arrugadas, su voz dulce” no es solo una descripción externa, sino una huella afectiva que habita en mí y me constituye. Aquí se actualiza lo que Ricoeur denomina la *promesa*: un acto que se compromete al sí en el tiempo y que, en mi caso, se reinterpreta como una promesa íntima de cuidado hacia quienes serán mis estudiantes.

En contraste, las cláusulas:

10C6: En contraste, otro objeto despertó en mí sentimientos de frustración y lucha: la calculadora Texas. Este instrumento me llevó de vuelta a mis clases de geometría plana en el pregrado, un periodo de desafíos, por los pocos recursos tecnológicos y también porque no tenía bases en geometría porque en mi bachillerato nunca se abordó con profundidad, y cuando llegué a la universidad, me enfrenté a un mundo desconocido.

10C7: Algunos maestros, en lugar de motivarme, hicieron que me sintiera torpe y poco inteligente. Las palabras duras, la falta de empatía y la presión de no quedarme atrás en la carrera me hicieron dudar de mi capacidad. Recuerdo el sufrimiento para aprobar este espacio con ejercicios que no lograba resolver, sintiéndome sola en un camino que parecía demasiado difícil. Por momentos, pensé en rendirme, en dejarlo todo.

Las cláusulas 10C6 Y 10C7 evocan un momento doloroso de mi trayectoria universitaria: la frustración sentida en las clases de geometría plana, el peso de la calculadora como símbolo de carencia, la dureza de la maestra, lejos de acompañar, por el contrario, como un verdugo. Se trata de una experiencia íntima porque toca la sensibilidad de mi identidad, el dejar la marca de exclusión y menosprecio. Las cláusulas siguientes abren las puertas a la resignificación:

10C12: Este ejercicio de memoria fue también una bisagra para el cambio. La cartilla Coquito me recordó que enseñar desde el amor transforma vidas. La calculadora Texas, que el error forma parte del camino y que todos necesitamos alguien que crea en nosotros. Decidí, entonces, transformar mi práctica. Me propongo escuchar más y hablar menos, diseñar estrategias que reconozcan las particularidades de mis estudiantes, validar sus emociones y dificultades.

10C14: Quiero ser una maestra que inspire, que acompañe, no una que imponga con autoridad. Deseo ser una guía que ayude a otros a descubrir su potencial y sus facultades, no una imagen que desde la exigencia desmedida y negativa se empodera. Porque educar, lo he comprendido con más claridad que nunca, no es transmitir fórmulas; es sembrar confianza, cultivar humanidad y dejar una huella que perdure más allá de los contenidos. La Coquito y la Texas ahora conviven en mi memoria, no como antagonistas, sino como símbolos de los extremos que me han llevado a refigurar mi identidad profesional.

La Coquito se resignifica como símbolo del amor que inspira, y la Texas como recordatorio de la vulnerabilidad y la necesidad de apoyo. Este contraste permite articular un tránsito del ciclo de inercia al ciclo dinámico: dejar atrás la reproducción de prácticas rígidas y abrirme a un ejercicio pedagógico centrado en la empatía, la escucha y la validación de las diferencias. En palabras de Van Manen (1998), el tacto pedagógico implica “una sensibilidad para lo único y lo particular de cada situación educativa, una disposición para responder con cuidado a lo que acontece” (p. 147).

Para ello, resultan especialmente pertinentes los aportes de Jorge Larrosa (2003, 2023), quien entiende la experiencia como “eso que me pasa”, es decir, como un acontecimiento que afecta, transforma y constituye al sujeto. Desde esta perspectiva, los relatos narrativos no se leen únicamente como secuencias de hechos, sino como acontecimientos que dejan huella, que interpelan y que exigen un movimiento reflexivo.

**Tabla 12**

*Caracterización de ciclos dinámicos y de inercia, matiz de lo íntimo.*

<b>MATIZ ÍNTIMO (MI)</b>	
<b>CICLO DE INERCIA</b>	<b>CICLO DINÁMICO</b>
La identidad docente se afirmaba en la exigencia, el control y la firmeza como signos de autoridad	La identidad se reconoce desde la empatía, el cuidado y el acompañamiento humano.
Las emociones se mantenían fuera del ámbito profesional.	Las emociones se asumen como parte esencial de la experiencia educativa y del crecimiento personal.
La práctica docente se guiaba por la repetición de modelos heredados.	La práctica se transforma en un espacio de introspección, donde enseñar implica también aprender de sí misma.
El vínculo con los estudiantes se entendía desde la distancia y el control.	El vínculo se fortalece desde el tacto pedagógico: escuchar, acompañar y reconocer la singularidad de cada estudiante.

## **Síntesis de la refiguración de mi identidad en el tránsito del ciclo de inercia al ciclo dinámico**

El objeto de análisis es la refiguración de mi identidad docente, comprendida a partir de los dos ejes de sistematización: el ciclo de inercia, el ciclo dinámico y el tránsito de uno al otro. Para caracterizar estos ejes se emplearon las categorías de análisis propuestas por Cacho Alfaro (2013) (las temporalidades biográfica, educativa e histórica) y los matices en la interacción de la experiencia (relacional, colectivo e íntimo). El proceso de análisis y síntesis se encuentra estrechamente articulado: en un primer momento, el análisis permitió reconocer las particularidades y comprender en detalle los elementos que configuran mi identidad; en un segundo momento, la síntesis permitió mirar la experiencia de manera holística, es decir, en su totalidad. En coherencia con lo planteado por Jara (2018), la síntesis no se limita a una conclusión, sino que emerge al dejar hablar a la experiencia, al identificar relaciones, tensiones y rupturas que atraviesan mi trayectoria, haciendo visible la refiguración de mi identidad en el tránsito del ciclo de inercia al ciclo dinámico.

Después del proceso de análisis, los ciclos de inercia, que marcaron parte de mi historia como profesora de matemáticas, se caracterizan por la reproducción acrítica de modelos heredados: la mecanización de fórmulas, la repetición de ejercicios, el uso de la voz fuerte como herramienta de control, la obediencia a los mandatos institucionales, la tecnofobia y la visión homogénea de la enseñanza. Estas prácticas no pueden comprenderse de manera aislada, pues estuvieron atravesadas por un deber no negociable, respaldado por el discurso escolar que asocia excelencia con cumplimiento. Se trata de un mandato que regula la práctica docente desde fuera, estableciendo qué se espera de un buen profesor y qué comportamientos son considerados

legítimos. En este marco, el docente se ve en la necesidad de repetir prácticas heredadas porque son las únicas que le ofrecen un margen de legitimidad ante la institución y la comunidad escolar. Estas prácticas, lejos de ser exclusivamente negativas, me mostraron el peso de mis raíces culturales, de mi historia familiar y de las lógicas escolares en las que me formé. Sin embargo, reconocer su presencia fue clave para generar rupturas. El reconocimiento se convirtió en la palabra central: reconocirme a mí misma, reconocer a mis estudiantes, reconocer el peso de lo institucional, reconocer la diversidad, reconocer el error y reconocer que la docencia implica siempre apertura a la alteridad.

Los ciclos dinámicos emergen precisamente allí donde ese reconocimiento abrió horizontes: al comprender que la evaluación no podía reducirse a simulacros y cartillas, sino que debía convertirse en acompañamiento; al descubrir que la voz fuerte podía transformarse en un liderazgo pedagógico más humano; al atreverme a integrar la tecnología y la inteligencia artificial como oportunidades para la innovación; al aceptar la diversidad como riqueza pedagógica; al resignificar la matemática como saber situado en la vida cotidiana de mis estudiantes. En palabras de Larrosa (2003), la experiencia se vuelve formativa cuando nos afecta y nos transforma; así ocurrió en mi paso por la maestría, donde las interacciones con maestros, colegas y compañeros movilizaron mis certezas y me obligaron a reconstruir mi identidad.

En este proceso se fueron revelando nudos problemáticos transversales que marcaron mi trayectoria y abrieron posibilidades de cambio. Uno de ellos estuvo dado por la tensión entre la obediencia institucional y la búsqueda de autonomía docente. Durante años seguí de manera acrítica consignas externas, repitiendo mandatos que se asumían como naturales, pero la reflexión crítica me permitió reconocer que la práctica docente no podía limitarse a la

obediencia, sino que debía orientarse hacia la construcción de propuestas pedagógicas coherentes con las necesidades reales de mis estudiantes. Otro nudo problemático se manifestó en la herencia cultural y profesional: aquellas huellas familiares, escolares y laborales que inicialmente me llevaron a reproducir modelos tradicionales de enseñanza fueron, con el tiempo, resignificadas como insumos para la transformación y la justicia educativa. También emergió con fuerza la relación con el otro, que pasó de ser concebida desde la neutralidad y la homogeneidad a configurarse como un encuentro con la diversidad, donde cada diferencia se convirtió en una oportunidad para construir colectivamente el conocimiento matemático. Finalmente, la tecnología y la evaluación se transformaron en un terreno de tensiones: de la resistencia y el entrenamiento mecánico se transita a la apropiación crítica, al uso innovador y al reconocimiento de la evaluación como acompañamiento más que como mecanismo de control.

La refiguración de mi identidad docente se comprende, entonces, como un proceso no lineal, en el que conviven permanencias y transformaciones. Desde la perspectiva de Ricoeur (2006), mi identidad se ha configurado en la tensión entre la mismidad —la continuidad de prácticas heredadas— y la ipseidad —la apertura a nuevas formas de ser y actuar—. Freire (1970) me permitió reconocer que no basta con transmitir conocimientos, sino que la educación es una práctica de libertad que exige abrir espacios de diálogo y de esperanza. Skovsmose (1999) y Valero (2002) iluminaron las dinámicas de poder que atraviesan la enseñanza de las matemáticas, haciéndome consciente de que mi aula puede ser un lugar de obediencia ciega o de liberación crítica. Finalmente, D'Ambrosio (1985) me mostró que las matemáticas no son únicas ni universales, sino que se viven en pluralidad, en prácticas culturales que también son legítimas.

Hoy puedo afirmar que mi identidad como maestra de matemáticas se proyecta hacia un horizonte más consciente, crítico y humano. Ser, saber y hacer se resignifican en prácticas que reconocen la diversidad, que dialogan con la vida de los estudiantes y que buscan formar sujetos capaces de pensar críticamente el mundo. La síntesis no cierra el proceso; por el contrario, abre nuevas preguntas: ¿cómo seguir resistiendo a los mandatos institucionales que imponen homogeneidad?, ¿cómo profundizar en una matemática situada y crítica?, ¿cómo sostener la innovación sin perder de vista lo humano? Estas preguntas marcan la ruta de mi práctica futura, porque, como sostiene Jara (2018), la sistematización no termina en la escritura, sino que sigue viva en el devenir de la experiencia.

### **Interpretación crítica**

Tras culminado el proceso de análisis y síntesis, emerge una pregunta central que guía a la interpretación crítica: ¿por qué pasé de un ciclo de inercia a uno dinámico y no ocurrió nada diferente? En concordancia con lo que plantea Jara (2028), este capítulo se propone responder a la pregunta subyacente: ¿por qué sucedió lo que sucedió y no se dieron otras circunstancias? El objetivo es trascender la mera descripción para explorar las raíces, tensiones y contradicciones que dan forma al sentido de la experiencia.

### **Tensiones y contradicciones en los ciclos**

La interpretación crítica se erige como el núcleo del proceso de sistematización, al trascender la mera organización y el análisis de los relatos para preguntarse por el sentido de lo vivido. En este punto. En esta etapa, se procura comprender; no solo qué ocurrió en mi

trayectoria docente, sino también por qué ocurrió de esa manera y qué transformaciones produjo en mi identidad profesional.

Una primera tensión en este proceso reside en la contraposición entre la comodidad del ciclo de inercia en contraposición a la incomodidad que puede interpretarse desde la propuesta de Ana Sfard (1998), que concibe el aprendizaje con las metáforas de adquisición y participación, donde cada ciclo tendría relación con cada metáfora.

En mi práctica docente, el ciclo de inercia se correspondía con la metáfora de la adquisición, un conocimiento concebido como un objeto que debía ser transferido del docente al estudiante, fomentando la acumulación de saberes como si se tratara de bienes adquiridos. Esta idea coincide con el modelo de “educación bancaria” postulado por Freire (1970). El guion en el aula tenía la misma secuencia todas las clases: explicar, resolver ejemplo, recomendar ejercicios para su resolución por parte de los estudiantes y, finalmente, una validación formal de su trabajo. En esas acciones rutinarias encontraba comodidad y tranquilidad, pues garantiza disciplina, orden y, además, cumplía con los mandatos institucionales.

Al ingresar al programa de la maestría y transitar por el proceso de reconfiguración de mi identidad, me enfrento a la incomodidad que genera el ciclo dinámico, abriendo paso a la metáfora de participación.

Desde esta nueva perspectiva, transformé mi concepción de aprendizaje; dejó de ser la sola acumulación de conocimientos; en esta nueva visión, se centra en generar prácticas dialógicas, pensar distinto en el aula, cambiar los guiones de las clases multiplicidad de veces.

Proponer la estadística desde otros focos y con datos actualizados, diseñar tareas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, valorar la diversidad en el aula, entre otros.

Durante la maestría, tuve la oportunidad de escuchar las narrativas de mis maestros, diseñar tareas en colaboración con mis compañeros y, de manera innovadora, con la inteligencia artificial; fueron experiencias que me sacaron de mi zona de confort, terreno seguro, y me llevaron a habitar un espacio distinto.

Como lo plantea Larrosa (2003), la experiencia auténtica nos transforma, al afectarnos, al obligarnos a abandonar certezas y exponernos a lo desconocido. En correspondencia con la idea expuesta anteriormente, Skovsmose (1999) percibe que la educación matemática crítica requiere una aptitud de combatir las molestias que se puedan generar, admitir que la clase no puede restringirse a la reiteración de algoritmos; se debe abrir a las ideas, que es un lugar de dudas e incógnitas mediante el desarrollo colaborativo.

A partir de estas consideraciones, comprendo que la comodidad que brinda el ciclo de inercia se fundamenta en la metáfora de la adquisición, donde el docente es el depositador de conocimiento y el encargado de transmitirlo a los estudiantes. En contraste, la incomodidad del ciclo dinámico me condujo a la metáfora de la participación, donde mi rol como maestra de matemáticas implica crear condiciones para que los estudiantes se reconozcan como sujetos que producen sentido en la comunidad. Esta resignificación, en términos de Ricoeur (1996), no interrumpe la continuidad de mi identidad, pero sí la transforma al reconocer que mi tarea ya no se limita a transferir conocimiento, sino que se extiende al acompañar, guiar el proceso, construir conocimiento con ellos.

De esta manera, la tensión entre el ciclo de inercia y el dinámico, así como entre adquisición y participación, me permite entender que el aprendizaje, tanto mío como el de mis estudiantes, se transforma cuando dejo atrás la seguridad de lo repetido y me arriesgo a la incertidumbre de lo compartido, con la apertura a una docencia más humana, crítica y transformadora.

Otra tensión que me interroga se genera, originada por la tecnofobia descubierta y la apropiación crítica de la tecnología. Al revisar mi trayectoria, entendí que la distancia con las herramientas digitales no surgió por decisión personal, sino por condiciones estructurales.

Durante mi formación de pregrado, debido a la limitación ocasionada por la precariedad en mi vida familiar, no conté con el acceso continuo a equipos ni conectividad, salvo en las escasas ocasiones que me brindaba la universidad, como sala de informática o calculadoras gráficas.

Por otro lado, al iniciar mi ejercicio profesional, el aula asignada estaba limitada por el tablero, el marcador y, en pocas oportunidades, tenía la opción de sacar los estudiantes del salón. Estos factores, junto con los ya mencionados, crearon en mí una relación tensa con la tecnología y, al ver que podía mantener el control del aula sin su uso, permanecí en un ciclo de inercia sin ella.

El acceso al programa de formación posgradual me confronta con este dilema. Dos seminarios titulados “Tecnología en Ciencias y Matemáticas y Mundo Digital”, que incluyen propuestas de construcciones en GeoGebra y el diseño de unidad didáctica mediada por las IA (inteligencia artificial); comprendí que parte del problema no residía en mi forma de pensar, sino

en mi historia de precariedad que había limitado mis posibilidades. Este reconocimiento fue impactante y liberador, lo que me condujo a un proceso de resignificar mi relación con la tecnología y abrirme a un ciclo dinámico y de apropiación crítica, donde en el proceso de negociación no se trata de dominar todos los temas, sino de aprender en conjunto con mis estudiantes y aprovechar las riquezas que la tecnología tiene para ofrecer al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este punto resulta favorable el aporte de Ruthven (1990, 2002), quien señala que las tecnologías en educación matemática pueden funcionar como vehículos para fomentar la intuición y la experimentación. Esa mirada resignifica el papel de lo digital: ya no es una amenaza que pone en duda la autoridad del docente, sino un recurso que amplía las posibilidades de indagar, representar y construir significados matemáticos. Esta comprensión conduce a que los errores se transformen en oportunidades y la exploración tecnológica se convierta en motor de creatividad pedagógica.

Por otro lado, la tensión no desaparece por completo. Aunque mi perspectiva personal ha cambiado, la falta de recursos tecnológicos en el colegio sigue siendo una limitación. Ante este panorama, la apropiación crítica de la tecnología se ha convertido en una bandera de lucha y resistencia; cada espacio que logró gestionar será aprovechado como un acto de justicia pedagógica frente a las desigualdades que reproducen la exclusión digital.

En diálogo con Freire (1970), puedo afirmar que educar implica crear condiciones necesarias para el encuentro dialógico y la liberación; en ese orden, apropiarse críticamente de la tecnología significa abrir un espacio donde mis estudiantes puedan participar en ese proceso de

liberación. La apuesta ética y política consiste en no renunciar a las herramientas y convertir cada oportunidad en un acto de justicia pedagógica. En este orden de ideas, la tensión entre la tecnofobia y la apropiación crítica no solo ha marcado mi transformación docente, sino que permanece en un campo de disputa donde mi identidad profesional se refigura a partir del compromiso y la resistencia.

Las tensiones descritas anteriormente, como la comodidad que brinda el ciclo de inercia y la incomodidad del ciclo dinámico y la tecnofobia a la apropiación crítica de la tecnología, permiten develar que mi identidad docente, a partir de iniciar el programa de la maestría, entró en constante movimiento, oscilando entre certezas heredadas, aperturas y nuevos caminos. Comprender estas tensiones lleva a pasar de la mirada de lo personal a lo social. Como plantea Ricoeur (1996), la identidad se configura en la relación de lo propio y lo ajeno, entre la mismidad y la ipseidad; en este sentido, las transformaciones no pueden comprenderse solo por mí; de esta manera será posible comprender cómo lo que parecía ser un rasgo propio de mi historia (voz fuerte, raíces santandereanas, recuerdos personales) en realidad se relaciona con un conjunto de factores institucionales como el PEI, las pruebas estandarizadas, entre otros, que marcan la cotidianidad personal. Partiendo de la idea de Freire, la educación no ocurre en el vacío, sino en contextos sociopolíticos concretos que marcan las posibilidades de acción. Con esta mirada, pasó de lo íntimo a lo institucional, para explorar cómo mis huellas personales se entretajan con los mandatos más amplios del sistema educativo.

Los planteamientos de Foucault (1975) resultan clave porque permiten comprender la tensión entre transformaciones y resistencias en mi experiencia. Según él, la escuela es uno de los dispositivos privilegiados del poder disciplinario, donde se regulan los cuerpos, para producir

sujetos útiles. En ese marco, mi voz de tono alto no era solo un rasgo personal, sino la expresión de una lógica escolar que asocia la autoridad con el control y el aprendizaje con la obediencia.

La mecanización en matemáticas como estrategia también puede entenderse desde esta perspectiva, pues repetir no solo garantiza el dominio de los procedimientos, sino que funcionaba como estrategia de control y regulación, manteniendo a los estudiantes dentro de los márgenes esperados. Lo que heredé y concebí por mucho tiempo como “efectivo” para la enseñanza. Respondía a una lógica de poder que definía qué prácticas eran legítimas en la escuela y cuáles quedaban al margen de ella.

La reflexión crítica sobre la educación y su capacidad para promover la transformación social debe considerar tanto la relevancia del contenido educativo como la integración de la ética en la formación. Paulo Freire ofrece una perspectiva valiosa al insistir en que la educación debe ser un acto consciente y ético, orientado a la humanización y la justicia social.

Desde la eticidad mencionada por Freire, quien menciona que *“la práctica educativa es una práctica ética, un quehacer que exige opciones, decisiones, responsabilidad y compromiso con los otros”* (Freire, 1997, p. 17), me proyecté en trabajar uno de los contextos desafiantes en nuestro país, el desarrollo humano, contrastándolo con la desigualdad social. Esta decisión la tomamos teniendo en cuenta que, como sujetos de estudio, docentes y estudiantes, estamos obligados a tomar posición luego de hacer un análisis exhaustivo en el que se establezca relación entre el tema de estudio y la realidad que se quiere modificar (Ortiz, 2018). De esta manera creemos que podremos llevar a cabo una transformación en el pensamiento de nuestros estudiantes y así lograr la reconstrucción nacional que necesita nuestro país.

La maestría, al interpelar estas certezas, me permitió reconocer que lo que parecía exclusivamente mío —mi tono, mis métodos, mis resistencias— formaba parte de un sistema disciplinario más amplio. Esta comprensión abrió un espacio de crítica: si la escuela es un lugar donde se reproducen dispositivos de control, también puede ser un escenario de resistencia y de invención de nuevas prácticas. En esa grieta, la educación matemática deja de ser un entrenamiento repetitivo y puede convertirse en un espacio de diálogo y emancipación, como lo plantea Freire (1997).

## **CAPÍTULO 5: PUNTOS DE LLEGADA**

Este apartado se ubica en el último momento de la propuesta de sistematización de experiencias propuesto por Jara (2018); en este punto, enriquecidos con los apartados anteriores (reconstrucción del proceso vivido, análisis, síntesis e interpretación crítica), volvemos al punto de partida, pero transformados por la experiencia. En este capítulo se aborda en primera medida el alcance de los objetivos, formular los dos tipos de conclusiones prácticas y teóricas que orientan las transformaciones de la práctica docente, aperturas teóricas, proyecciones de investigación y, finalmente, comunicar los aprendizajes obtenidos.

### **Alcance los objetivos de la sistematización.**

En este apartado se pretende identificar y reflexionar sobre el alcance de los propósitos iniciales y cómo se materializan durante el proceso de investigación. A continuación se expone el seguimiento detallado de los propósitos planteados en esta sistematización y, por ende, cómo se expresan dichos propósitos, cómo se materializaron en la experiencia vivenciada, junto con aquellos que no fueron alcanzados en su totalidad y las razones que no lo permitieron.

## **Objetivo General**

Sistematizar mi experiencia en un programa de formación posgradual para comprender los ciclos dinámicos y de inercia en mi trayectoria como docente de matemáticas, e identificar los procesos de refiguración de mi identidad profesional.

El objetivo general se cumplió. El proceso de sistematización se realizó a partir de 12 pasajes narrativos (capítulo 3, recuperación del proceso vivido), donde en cada uno de ellos se logra enunciar la fuerza detonante de la experiencia posgradual vivenciada (interacciones de la experiencia a nivel colectivo, relacional e íntimo). En el capítulo 4, mediante el proceso de análisis, síntesis e interpretación crítica, se estableció un diálogo entre referentes teóricos y los pasajes narrativos, permitiendo comprender características de los ciclos de inercia y apertura a los ciclos dinámicos en mi trayectoria como docente de matemáticas. Este proceso develó tensiones, contradicciones y problemáticas que anteriormente pasaron desapercibidas en el marco de mi experiencia. Asumo que la refiguración de mi identidad profesional no es inmediata; se transforma a lo largo del tiempo, influenciada por la práctica y la reflexión constante, lo que permite el crecimiento personal continuo.

## **Objetivo específico 1**

Reconstruir la experiencia vivida por mi tránsito en la Maestría en Docencia de las Matemáticas, identificando momentos significativos que evidencian ciclos dinámicos y de inercia en mi trayectoria profesional.

Este objetivo se cumplió, teniendo en cuenta que durante el tercer capítulo se concretó la sistematización de la experiencia vivida en el programa de formación posgradual, en la elaboración de 12 pasajes narrativos con una estructura interna común compuesta por cuatro elementos articulados: la fuerza detonante, la evocación de la inercia, el tránsito hacia un ciclo dinámico y la proyección de transformación. Una vez definida esta estructura, cada pasaje fue

construido desde un momento particular vivido en la maestría (la fuerza detonante), en la que los matices presentes en la interacción de la experiencia se relacionan con los ejes de sistematización, es decir, los ciclos dinámicos y de inercia.

Para el componente de la evocación de la inercia, se toma como referencia la idea de Paul Ricoeur (1983), quien enuncia la experiencia humana como una situación no lineal, sino más bien como la combinación de los “tres presentes”: el presente pasado (ciclos de inercia), que se guarda en la memoria, y aunque ya no existe, se manifiesta en el presente. A partir de dicha idea, y en concordancia con los detonantes de la Maestría, se evocaron momentos vivenciados durante los 10 años de mi trayectoria profesional; en el presente-presente se hace referencia a la experiencia en el momento de tránsito por la Maestría; y en el presente-futuro (ciclo dinámico) se expresan las proyecciones de lo que puede suceder.

### **Objetivo específico 2**

Reconocer características de los ciclos dinámicos y de inercia a partir del análisis de temporalidades presentes en mi experiencia en la Maestría en Docencia de las Matemáticas y mi trayectoria profesional.

El objetivo fue alcanzado a través del análisis narrativo realizado a partir de las temporalidades —educativa, biográfica e histórica— propuestas por Cacho Alfaro (2013). En el Capítulo 4 se evidenció cómo los ciclos de inercia se mantuvieron en prácticas repetitivas y estáticas, reflejadas en directrices institucionales y rutinas de control ejercidas en la Institución, mientras que los ciclos dinámicos surgieron desde la empleabilidad de nuevas metodologías y didácticas, junto con la inclusión y el reconocimiento de la diversidad presente en el aula. Las tablas y matrices construidas para cada temporalidad son la evidencia de la caracterización de los ciclos dinámicos y de inercia.

### **Objetivo específico 3**

Comprender el proceso de refiguración de mi identidad como profesora de matemáticas con base en mis aprendizajes sobre los ciclos dinámicos y de inercia, y establecer proyecciones de transformación de mi práctica profesional.

El objetivo propuesto se cumplió en dos niveles. En primer lugar, se da la comprensión del proceso de refiguración de mi identidad por medio del análisis de cómo los ciclos de inercia y dinámicos impactaron mi ser, saber y hacer docente; mostrando la transición desde una práctica centrada en el control y la repetición hacia otra abierta al diálogo, la diversidad y la crítica desde otras metodologías.

En segundo lugar, las proyecciones de transformación se formularon, pero su alcance es parcial. Estas aparecen como horizontes de cambio —resignificar la evaluación, vincular las matemáticas con lo social, integrar la inclusión de manera real en el aula—, pero aún no se han materializado del todo en la práctica profesional. Esta limitación responde al carácter temporal de la investigación, que se centró en lo vivido durante la maestría y las proyecciones de transformación.

Finalmente, los objetivos planteados fueron alcanzados en su mayoría. La sistematización permitió reconstruir y analizar críticamente mi trayectoria, comprender los ciclos de inercia y dinámicos, y caracterizar sus particularidades. El único objetivo alcanzado de forma parcial fue el relacionado con las proyecciones de transformación, en tanto estas quedaron formuladas como intenciones que se van realizando, más que como acciones ya realizadas. No obstante, este límite no representa una carencia, sino una invitación a continuar el proceso iniciado, proyectando las transformaciones hacia la práctica cotidiana y la comunidad educativa en la que ejerzo mi labor docente.

### **Formulación de las conclusiones**

La propuesta de sistematización de mi experiencia durante la formación postgradual, como lo plantea Jara (2018), permite generar como resultado la formulación de conclusiones de naturaleza tanto práctica como teórica; estas conclusiones no buscan dar un punto final, sino que aportan a recomendaciones o proyecciones futuras.

### **Conclusiones de naturaleza práctica**

Las conclusiones de esta naturaleza son aquellas que se generan a partir de la experiencia sistematizada, tomadas para enriquecer las prácticas de distinta naturaleza desarrolladas en el aula, como procesos de mi desarrollo profesional y pedagógico. Cabe resaltar que las conclusiones aquí aludidas dan pautas para nuevos aprendizajes.

### **Procesos de mi desarrollo profesional**

El paso por la Maestría en Docencia de las Matemáticas en la Universidad Pedagógica Nacional representó un momento crucial en mi vida profesional y personal. A raíz de esta experiencia de formación, aprendí que la docencia no se limita al cumplimiento de un plan de estudios, sino que más bien evidencia el proceso de cómo la identidad docente se construye desde tres dimensiones (ser, saber y hacer), de las cuales he realizado un proceso de reflexión constante. Esta experiencia de formación me llevó a pensar que enseñar matemáticas es posibilitar, reconocer la diversidad del contexto de mis estudiantes. A partir de estos reconocimientos, mi identidad docente pasa por un proceso de refiguración entre mis anteriores concepciones, ciclos de inercia y un paso al cambio y transformación del ciclo dinámico.

De la comprensión adquirida, puedo inferir que la sistematización de mi experiencia brinda a la comunidad el reto de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde una óptica más humanizadora, crítica y sin exclusión. Lleva a comprender que las transformaciones en la práctica se generan del encuentro con otros y el proceso de reflexión de lo que sucede en el aula.

A partir del proceso de formación y sistematización de mi experiencia, me permito reconocer el bajo impacto que tuvo mi formación de pregrado en la refiguración de mi identidad, ya que estuvo centrada en la transmisión de contenidos disciplinares que no me cuestionaron en los modelos pedagógicos heredados desde la educación básica, tampoco propusieron procesos de reflexión. En mi ejercicio profesional, en el transcurso de 10 años, mi práctica se vio marcada por la repetición y mecanización basada en un modelo tradicional de la enseñanza de las matemáticas, heredado desde mi propia escolaridad; basado fundamentalmente en lo que consideraba “buen maestro”; así, debía mantener el orden, la disciplina y el control. A esto me refiero como articulador del ciclo: las concepciones y prácticas sedimentadas que cohesionan la experiencia y orientan la forma en que se configura la inercia o el movimiento en mi práctica docente. Mi aula de clases se convirtió en un lugar de control, donde la voz fuerte y la evaluación punitiva aseguraban mi lugar en el colegio donde he laborado por años. A partir de la experiencia de la maestría y de este proceso de sistematización, comprendí que la formación docente requiere cuestionar la historia de vida personal y profesional para provocar verdaderos procesos de transformación.

Desde la mirada de Cacho (2013), en el análisis de las temporalidades de mi trayectoria profesional, en el tiempo biográfico, descubrí y comprendí que muchas de mis prácticas estaban

marcadas por mi cultura, que se vieron reforzadas por los mandatos institucionales. La voz fuerte en mi vida representa la identidad de mi familia; en el aula se convirtió en una herramienta de control. Ser consciente de esa herencia se convirtió en el primer paso para refigurar mi forma de comunicarme con los estudiantes y tener apertura a una escucha activa.

La sistematización de mi experiencia me llevó a comprender que la refiguración de mi identidad, como bien menciona Ricoeur (1996), en la prefigurada se expresa en mi corporeidad en general (tono de voz, emociones, lenguaje gestual); en la configurada enlaza lo innovador, que surge de la interpretación crítica de mi experiencia. Me permitió pensar cómo a través del cuerpo del profesor se expresan muchos aspectos de su subjetividad, es decir, de sus modos de posicionarse en su práctica y de sus miradas sobre la escuela y los fines del fenómeno educativo. Ser consciente de esa corporeidad me ha permitido generar espacios de diálogo y encuentro donde la voz deja de imponer.

Finalmente, en el tiempo histórico, comprendí que mi práctica profesional no se desarrolla en el vacío, sino que está permeada por un entorno y políticas educativas que configuran la toma de decisiones en el aula. Esta comprensión me permite concluir que el sujeto maestro no es pasivo dentro del sistema educativo, sino un actor que se permite reinterpretar dichas condiciones desde la reflexión crítica, en este caso pasar de acatar órdenes institucionales sin disputarlas, a tener una postura ética frente a ellas, con el objetivo de que mis decisiones den respuestas a principios de justicia, equidad y humanización.

Mi identidad docente, desde la dimensión del ser, me permite contemplar, desde la intimidad como sujeto en constante cambio, con la capacidad de reconocer los errores y

proyectarse a una versión distinta. En la dimensión del saber, pasé de concebir las matemáticas como conjunto de algoritmos a comprenderlas como un lenguaje que conecta culturas, lenguajes para leer el mundo, historias y cotidianidad. Desde la dimensión del hacer encaminado a las prácticas en el aula, el diseño de tareas, la integración de la tecnología, estos cambios no surgen de manera inmediata; son resultado del proceso de reflexión y reconocimiento de mis propios límites.

Con el paso de la maestría, me reconozco diferente, con dudas, incomodidades e incertidumbres para direccionar; en términos de Ricoeur (1996), la identidad se narra en tensión entre lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser; por ello reconozco que mi formación no termina con la obtención del título.

### **Mi práctica pedagógica**

Estas prácticas están direccionadas a las acciones puntuales que se realizan en el aula, en la refiguración de mis acciones. Durante años organicé el aula en filas, en línea recta, los estudiantes en completo silencio; dictaba la definición del concepto a trabajar en la clase, después resolvía 2 o 3 ejercicios para que, en el transcurso de la clase, los estudiantes replicaran el algoritmo. Las secuencias de explicación, repetición y replicación por parte de los estudiantes eran el guion de mis clases; el transcurso de la maestría me permitió comprender este modelo repetitivo y caracterizarlo como un ciclo de inercia, donde tanto los estudiantes como yo nos sentimos cómodos con la rutina.

Esta sistematización me lleva a la comprensión de que romper con ese ciclo de inercia conlleva generar nuevos espacios, diseño de tareas direccionadas a la búsqueda y el trabajo

colaborativo, la participación activa de los estudiantes. Desplazarme de la inercia al ciclo dinámico no es un proceso inmediato, sino un proceso continuo de reflexión.

Entrar en diálogo con autores como Freire (2003), Larrosa (2003), Skovmose (1999), D'Ambrosio (2001), entre otros, me lleva a comprender que enseñar es un acto de liberación y no de repetición; que el aula no debe ser un espacio de silencio; por el contrario, debe ser de diálogo y reconocimiento de la diversidad. La experiencia de la maestría con “eso que me pasa” y me transforma me llevó a comprender que las matemáticas no son neutras, ni universales, sino culturales, humanas. Esta comprensión me condujo a reconocer que el ciclo dinámico en la docencia surge cuando algo nos afecta, en el momento en que la experiencia de formación nos cuestiona y nos moviliza de un lugar a otro.

Esta conclusión me lleva a pensar que en los programas de formación, los docentes deben tener disposición a que nos pasen cosas y que nos afecten, en el que la palabra, la reflexión, tenga lugar. Solo de esa manera los maestros en formación pueden ser atravesados por la experiencia. El programa de formación genera encuentros que nos desubican, que nos llevan a sentirnos distintos en el aula; de esta manera, en esta apertura, se genera un ciclo dinámico que orienta mi quehacer pedagógico.

Entre los cambios más visibles en mis acciones, consisten en disponer el aula de manera distinta o hasta cambiar de lugar de clase, evitar las filas y proponer espacios de trabajo colaborativo, discusión e interacción. La disposición en el aula hace parte de pequeños cambios que se van realizando en el tiempo, diseño de tareas direccionadas a la educación matemática

crítica y el trabajo colaborativo; propende con la idea de que el conocimiento se teje con otros y en la exploración de problemas reales.

De la misma manera, comencé a diseñar tareas distintas que promuevan la indagación, argumentación. El programa de formación me llevó a tomar conciencia, a ser distinta, me impulsó a transformar mi práctica, con la intención de convertir cada concepto matemático en un aprendizaje significativo. He empezado con pequeños cambios, como el diseño de tareas, lo que se ha convertido en un reto; me llevó a reconocer que la enseñanza no debe estar ligada a un libro de texto, sino en generar espacios de aprendizaje que conecten las matemáticas con la vida; el diseño de tareas se convirtió en una oportunidad de transformación.

La planeación de clase se convierte en un escenario de relevancia en mi práctica profesional; ahora más que cumplir con diligenciar un documento, me cuestiono para integrar los documentos requeridos (estándares básicos de competencias, lineamientos curriculares, DBA), pero también que responda a las necesidades del grupo, que conecte con el entorno, con las prioridades reales de los estudiantes.

Este saber no fue evidente en mi formación inicial; se fue construyendo en la reflexión constante, en el intercambio con docentes y compañeros, he mejorado con lecturas de educación matemática crítica, con la observación de mis propias clases y la escucha activa a mis estudiantes. De esta manera, la consulta de información, el análisis de las clases y la creación de tareas contextualizadas.

### **Tabla 13**

*Contrasta los cambios de mi práctica pedagógica.*

Aspecto de la práctica	Ciclo de Inercia	Ciclo Dinámico
Disposición del aula	Filas rígidas y silencio obligatorio.	Mesas colaborativas que fomentan el diálogo y la participación.
Estructura de la clase	Explicación magistral y repetición mecánica.	Diseño de tareas abiertas, proyectos y problemas contextualizados.
Rol del docente	Figura de autoridad que controla el proceso.	Mediadora que acompaña, escucha y orienta.
Relación con los estudiantes	Vertical, basada en la obediencia.	Horizontal, basada en la confianza y el respeto mutuo.
Trabajo académico	Predominio de lo individual.	Valoración del trabajo en grupo y la construcción colectiva.
Evaluación	Enfocada en la nota y el cumplimiento.	Formativa, participativa y centrada en el proceso.
Concepción del conocimiento	Saber estático, repetitivo y descontextualizado.	Saber situado, crítico y vinculado a la vida cotidiana.

### **Mi práctica profesional**

El proceso de refiguración ha permitido reconocer que soy parte de un sistema educativo, de un colectivo con políticas y estructuras que direccionan la acción pedagógica. Bajo este panorama, durante años obedecía instrucciones sin entrar en un diálogo o a contradecirlas; ahora me percibo como agente de reflexión, que cuestiona, propone ideas desde una postura ética y crítica. El programa de formación posgradual me llevó a comprender que la academia no es un espacio neutral, sino un territorio de luchas, resistencias y discursos. Entiendo y he aprendido a dialogar con los documentos institucionales (PEI, SIEE) con la intencionalidad de que las metas se alineen con las necesidades de los estudiantes con una visión más humanizada y menos procedimental.

El contexto en el que trabajo se ve marcado por problemáticas sociales que, como docente tengo claro que no puedo solucionar; comprender estas realidades me ha permitido fortalecer la dimensión ética: Comprendo que cada decisión pedagógica que tome tiene

implicaciones morales; por ello pretendo que mi discurso y mis acciones sean promotores de la justicia, la inclusión y el respeto por la diferencia. Soy consciente del poder que ejerce la escuela y busco transformarlo en humanidad; en este sentido, mi discurso se ha enfocado en la formación en valores y en el reconocimiento del otro.

La relación con mis colegas ha estado marcada por el respeto, pero bajo la idea de que cada persona, de manera individual, se centra en sus propios resultados. Entre mis posibilidades y con la apertura que me puedan brindar mis compañeros, estoy interesada en proponer el trabajo colaborativo como herramienta poderosa para construir saberes desde diferentes asignaturas; la interdisciplinariedad no ha estado marcada en mi trayectoria profesional y es el momento de activarla.

La sistematización me permite concluir que el trabajo con mis compañeros es una puerta que se abre para salir de la inercia y transitar hacia un ciclo dinámico. Me permite aprender con y de otros, como me sucedió en la maestría con mis compañeros y profesores, generar mesas de trabajo que lleven a mejora de las clases, también a la construcción de saberes mediante la interdisciplinariedad, una forma de reconocer que la transformación educativa se produce en colectivo.

Entre las tensiones más significativas que me devela este trabajo, están los mandatos institucionales, las exigencias frente a los resultados de las pruebas estandarizadas, los indicadores como la baja tasa de deserción y otros factores que ejercen presión sobre el docente. He aprendido a encontrar el punto medio, de cumplir con los requerimientos, sin dejar de lado el propósito fundamental: formar sujetos críticos, con valores y profundamente humanos.

Las prácticas que he empezado a implementar para encontrar el equilibrio son lecturas de documentos sobre el contexto en el que trabajo para tener herramientas en el diseño de tareas que me permitan conectar las matemáticas con situaciones reales, pensarme distinta la evaluación como un proceso de diálogo más que punitivo, la promoción del trabajo colaborativo tanto entre estudiantes como entre docentes; estas estrategias muestran el tránsito al ciclo dinámico. Retomó la idea de Skovsmose (1999), quien plantea que el aula puede convertirse en un espacio de resistencia, luchas y esperanza dentro de un sistema.

A partir de mi proceso formativo, deseo aportar a la comunidad educativa en promover espacios de reflexión pedagógica entre mis colegas, generar estrategias de enseñanza contextualizada y diseñar talleres sobre el uso crítico de las TIC en la enseñanza de las matemáticas. La Maestría me ha permitido propender por desarrollar un liderazgo basado en la colaboración, generar preguntas que inviten a pensar nuevas formas de enseñar y aprender; creo que la transformación comienza con docentes que reflexionamos sobre nuestras propias prácticas.

### **Conclusiones de naturaleza teóricas**

Desde la propuesta de sistematización de Jara (2018), las conclusiones de naturaleza teórica buscan conceptualizar y formular comprensiones. En este trabajo, permitió caracterizar los ciclos dinámicos y de inercia como ejes que explican el movimiento, la resistencia y la transformación de la práctica profesional en la trayectoria docente. Para estas conclusiones recojo la idea de Lakoff y Johnson (1980) sobre las metáforas conceptuales inspiradas en las leyes de Newton, que permiten organizar la manera en que entendemos el mundo.

Desde esta mirada, el paso de un ciclo de inercia a un ciclo dinámico representa el tránsito de la repetición a la reflexión. Dicho paso no ocurre de manera espontánea, sino como resultado de unas “fuerzas externas” como el encuentro con otros, la experiencia formativa, la reflexión de la práctica, que alteran el estado del docente y generan un cambio. A partir de la sistematización, identifiqué tres dimensiones que proporcionan ese tránsito del ciclo de inercia al ciclo dinámico en la práctica del profesor de matemáticas.

### **Dimensión del sí mismo: hermenéutica de la identidad docente**

El primer factor de transición surge del conocimiento de sí mismo; un docente solo podrá salir del ciclo de inercia e ingresar a un ciclo dinámico cuando realiza un proceso de reflexión profunda sobre su identidad. Este tránsito requiere una hermenéutica del sí, desde la postura de Ricoeur (1996), entendida como la capacidad de interpelar, de reconocerse como sujeto de acción.

Comprender las prácticas solo fue posible cuando me permití ver hacia adentro y reconocirme como sujeto capaz de decir y decirse, como plantea Ricoeur (2006) en el documento “Sí mismo como otro”. La mirada introspectiva me llevó a identificar las resistencias que me permitían tener en mis prácticas movimientos repetitivos (comodidad, necesidad de control, miedo, costumbre, obediencia) que me mantenían en un recorrido que no se dejaba afectar por nada para generar cambios, pero que a su vez estaba determinado por un conjunto finito de variables. El autoconocimiento se convirtió en la fuerza inicial de cambio, que vence la inercia y genera la apertura y transformación a nuevas formas de ser, saber y hacer.

Esta dimensión permite conceptualizar un ciclo dinámico, como un proceso de reflexión profunda, como lo proponen Domingo y Gómez (2014), la “reflexión profunda”, entendida como un proceso que “implica una revisión crítica de las propias creencias, valores y actuaciones, con la intención de transformarlas y orientarlas hacia una mejora continua” (p. 23). Desde esta perspectiva, reflexionar no es solo pensar sobre lo que se hace, sino comprometerse con un ejercicio ético que transforma la identidad profesional, una suerte de fuerza interna que modifica la trayectoria del cuerpo y contribuye a que salga de su inercia.

### **Dimensión institucional: tensiones, roles y desafíos**

La segunda dimensión se vincula con la estructura institucional en la que se desarrolla la práctica docente. Los ciclos de inercia se producen dentro de los sistemas escolares debido a la asignación repetitiva de roles entre los docentes, junto con la estabilidad que surge al manejar los mismos grados, o a la rigidez de los formatos y políticas establecidas en varios colegios. Estas dinámicas generan comodidad, seguridad; se convierten en una actividad que se desarrolla de manera mecánica y repetitiva; dichas acciones impiden la innovación en el aula. Desde la metáfora conceptual, la institución se convierte en la masa que genera resistencia y es capaz de mantener el cuerpo “docente” en un movimiento uniforme mientras no intervenga la fuerza transformadora.

El ciclo dinámico se genera cuando surgen desafíos institucionales que mueven al docente, como nuevos proyectos, trabajo interdisciplinario, revisión curricular y asignaciones de cursos distintos. Estos retos funcionan como fuerzas externas que impulsan al profesor a cambiar

su dirección, a repensar sus prácticas y a asumir su trabajo desde la creatividad y la reflexión crítica que requiere la nueva sociedad.

En esta dimensión se hace evidente que el cambio docente implica dialogar con las estructuras, reflexionar sobre estas y transformarlas, no solo resistirlas. Como plantea Skovsmose (1999), la educación matemática crítica requiere de escenarios donde los docentes puedan analizar los significados de su práctica y los efectos de las políticas que la orientan. Freire (1970) también señala que toda acción educativa tiene una dimensión política: “Enseñar es un acto ético y de libertad”. Desde esta comprensión, la institución puede provocar los dos ciclos, tanto de inercia (espacio de control) como dinámico (lugar de libertad). El tránsito de un ciclo de inercia a uno dinámico, entonces, se produce cuando la institución incentiva ambientes de diálogo, reflexión y participación docente tanto dentro como fuera del aula. De lo contrario, las estructuras se convierten en muros que impiden el movimiento.

### **Dimensión de lo colectivo: el encuentro con la palabra ajena**

La tercera dimensión que permite el camino hacia un ciclo dinámico es el encuentro con otros. La experiencia adquirida en la maestría me permitió comprender que la palabra del otro se puede tomar como una fuerza transformadora. Cada intercambio comunicativo que se desarrollaba con mis compañeros, con la asesora y con mis estudiantes, se convirtió en una oportunidad de reflexión, de movimiento hacia lo que deseaba construir. Con ello, entendí que el trabajo colectivo actúa como una fuerza externa que rompe con la reflexión aislada y activa los procesos de resignificación en los maestros.

Desde la perspectiva de Jara (2018), la sistematización es siempre un proceso colectivo debido a que el conocimiento se construye en diálogo con quienes han vivido desde la experiencia y la pueden enunciar. De igual forma, Freire (1970) declara que el diálogo es la base de todo aprendizaje liberador: Nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Esta dimensión me llevó a pensar el cambio docente como un fenómeno social y relacional, en tanto que como sujetos sociales construimos el aprendizaje desde el intercambio y la convivencia. Los colectivos pedagógicos, las redes de maestros y las comunidades de práctica se convierten en escenarios propicios para romper la inercia y fomentar la reflexión compartida; no obstante, estas comunidades son más complejas de construir y encontrar de lo que aparentan. Teniendo en cuenta lo anterior, de esta investigación surgen pautas teóricas y prácticas, creando espacios institucionales que fortalezcan la colaboración, el diálogo, el trabajo en equipo, la cooperación; promoviendo de la misma forma encuentros entre maestros, donde sus experiencias se conviertan en un punto de referencia para otros; y diseñar programas de formación continua que incentiven el intercambio de experiencias profesionales.

### **Aperturas teóricas y proyecciones de investigación**

Las conclusiones de carácter teórico permiten comprender el tránsito entre un ciclo de inercia a un ciclo dinámico, lo que se denomina refiguración de la identidad docente, situada en el cambio y la transformación profesional, producida por la experiencia de formación. La sistematización de mi experiencia genera preguntas para futuras investigaciones:

¿Qué estrategias o acciones podrían emprender los programas de formación inicial de profesores, para propiciar el tránsito hacia los ciclos dinámicos en sus estudiantes?

¿Qué factores favorecen la consolidación de una identidad profesional crítica y reflexiva?

Las preguntas propuestas permiten develar que la sistematización de la experiencia no es un punto de llegada, sino un punto de partida para próximas investigaciones.

### **Aprendizajes obtenidos**

El programa de formación de la Maestría en Docencia de las Matemáticas deja una serie de aprendizajes, en primer lugar, el desarrollo de mi capacidad narrativa, competencias no solo para poder pensar, sino también para escribir. Narrar mi experiencia de formación me permitió analizar y comprender los acontecimientos, encontrar coherencia y otorgar un nuevo significado; logré reconocer mi voz, esa que por años permaneció en silencio, por el discurso de cómo debe ser una maestra de matemáticas.

Un segundo aprendizaje fue la comprensión de la metodología desde la perspectiva de Jara (2018), sobre la sistematización de experiencias. Comprendí que sistematizar no es solamente describir, es reconstruir, analizar, interpretar para comprender la experiencia en su totalidad. Esta metodología me llevó a cuestionar mis concepciones sobre la investigación, a reconocer que existen otras formas legítimas y potentes de investigar.

Otro aprendizaje fue el reconocimiento de sí misma, como sujeto en permanente transformación, comprender la identidad docente como una construcción de varias versiones que va mutando. A lo largo de mi práctica profesional he mutado por varias identidades (la maestra

que se ubica desde el modelo tradicional, que buscaba el control total en el aula, la que permite ser atravesada por la experiencia y se cuestiona. En esta trayectoria de formación, las tres dimensiones —la del ser (verme de manera crítica), saber (abrir el pensamiento a otras formas de conocimiento) y hacer (actuar en coherencia el discurso con la práctica)— se relacionan mutuamente, lo que me permitió comprender que la docencia no es una condición estática, sino una identidad en movimiento.

Comprendí que enseñar matemáticas va más allá de aplicar algoritmos; implica formar sujetos críticos, que se reconozcan desde la diversidad, generar procesos de cuestionar y ver el mundo desde la razón y la sensibilidad, para construir humanidad y justicia, donde el aula se puede convertir en un espacio de resistencia y esperanza de transformación social, donde los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino modos de ser y estar en el mundo que los rodea.

Un aprendizaje significativo es la oportunidad de aprender con otros y de otros, el aprendizaje colectivo, con mi asesora, mis compañeros de la Maestría, los maestros, mis estudiantes. Las interacciones me permitieron reconocer la riqueza del pensamiento colectivo. Entendí que el conocimiento se construye en comunidad, el encuentro con el otro como espacio de crecimiento.

### **Comunicar los aprendizajes**

La sistematización de mi experiencia no concluye con la entrega del trabajo de grado; en este punto se abre una nueva etapa, la de comunicar y compartir los aprendizajes. Tal como plantea Jara (2028), la sistematización debe proyectarse con una estrategia de comunicación que permita socializar los hallazgos.

Propongo que los resultados de esta experiencia de formación se difundan en tres escenarios: un primer momento en la institución educativa donde me desempeñé como docente de matemáticas, solicitando un espacio para compartir con mis colegas las reflexiones e interpretaciones críticas que surgen de este proceso; un segundo escenario en la jornada del educador matemático 2025 (JEM Versión 52), evento donde tendré la oportunidad de compartir y reflexionar en torno a este proceso de sistematización ; finalmente, en la sustentación de trabajo de grado, donde puedo dialogar con otros maestros e investigadores sobre una docencia más reflexiva y crítica. Comunicar los aprendizajes es una forma de prolongar la experiencia; compartiendo lo vivido, cobra sentido cuando se pone al servicio de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

Alfaro, M. C. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (México)*, 34(3), 69-111. Cacho Alfaro, C. (2012). Trayectorias docentes: entre la formación y la experiencia. Universidad de Costa Rica.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.

Cacho Alfaro, A. (2013). *Tiempo educativo y ciclos formativos docentes*. México: Editorial Universitaria.

Cacho Alfaro, H. (2013). Identidad profesional docente: una mirada desde las trayectorias de vida. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(2), 9–34.

D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre las tradiciones y la modernidad*. Belo Horizonte: Autêntica.

Fiorentini, D., & Moretti, V. D. (2015). *Memorias y prácticas docentes en la enseñanza de las matemáticas*. Campinas: Autores Asociados.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

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

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Godino, J. D., & Tarté, G. (2008). *Didáctica de la matemática para la formación de profesores*. Granada: Universidad de Granada.

Gutiérrez, D., Díaz, J. F. V., & López, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(1), 15-26.

Jara, O. H. (2022). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*.

Klein, F. (1908/1992). *Elementary mathematics from a higher standpoint*. New York: Springer. (Trabajo original publicado en alemán en 1908).

Larrosa, J. (2000). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. *Revista de Educación*, (322), 21–41.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y su lenguaje. En J. Larrosa, C. Mélich & J. Delgado (Eds.), *Pedagogía profana. Ensayos sobre saber, subjetividad y experiencia* (pp. 113–130). Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educacion y Pedagogia*, 18. <https://udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Larrosa, J. (2023). *Experiencia y alteridad en educación*. Manuscrito inédito, Universidad de Barcelona

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: Pasado y futuro*. Madrid: Narcea.

Martínez Pardo, A. (2010). *Identidad profesional docente en matemáticas: Experiencias y reflexiones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Morales, F. O. (2018). *Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior*.

Peña Pérez, N., Gómez, A., & Rodríguez, L. (2021). Modelos de enseñanza y reproducción de prácticas tradicionales en matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Matemática*, 24(2), 45–63.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento*. Madrid: Trotta.

Salazar Amaya, C. (2020). *Narrativas de profesores de matemáticas sobre su experiencia profesional y de formación: aproximación a las subjetividades emergentes* (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13

Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Una Empresa Docente.

Skovsmose, O. (2014). *Critical mathematics education: Theory, praxis and reality*. Rotterdam: Sense Publishers.

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

Uribe, L. C. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática: Recursos para la captura de información y el análisis*. Universidad de Antioquia.

Valero, P. (2002). Reform, democracy and mathematics education: Towards a socio-political frame for understanding change in the organization of secondary school mathematics. In L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 351–388). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Valero, P. (2014). Matemática escolar, subjetividades y poder: elementos para una historia crítica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 21–46.

Valoyes Chávez, L. (2019). Diversidad, inclusión y formación de profesores de matemáticas. Ponencia presentada en la Cátedra Doctoral Interinstitucional en Educación Matemática. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vanegas, Y., & Fuentealba, R. (2019). Reconocimiento social y validación de la identidad profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 145–168.

Alrø, H., & Skovsmose, O. (2012). Aprendizaje dialógico en la investigación colaborativa. In *Educación matemática crítica: una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 149-172). Ediciones Uniandes.

Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (1999). *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI.

## ANEXOS

### ANEXO A: Tipificación PN2 “El peso de un número”

(TE) 2C1: En el proceso educativo tuve la valiosa oportunidad de participar en el curso corto titulado “Matemáticas en la Educación Básica y Evaluaciones Externas a Gran Escala”, bajo la modalidad virtual, dirigido por una docente de Brasil. Su orientación me permitió ampliar mi perspectiva y conocer otros modelos de evaluación estandarizada.

(TH) 2C2: Entre las diferentes temáticas que se abordaron en el curso, llamé mi atención la prueba Saber Once, la que he conocido por años como ICFES. En estas sesiones, se discutieron aspectos críticos del sistema de evaluación, que me confrontan en mi labor docente, me generan inquietud y hasta me desubican; dichos aspectos son la tendencia a evaluar para emitir un juicio, clasificando a los estudiantes de manera homogénea sin reconocer sus diferencias individuales.

(TB) 2C3: También cuestionó de estas pruebas la falta de consideración del contexto institucional y las particularidades de cada estudiante, así como la categorización mediante escalas numéricas que no valoran habilidades personales ni competencias como la oralidad; me generaba incomodidad pensar que he reducido a mis estudiantes a un número con única prueba que los cataloga como buenos o malos.

<p>(TB) 2C4: También me lleva a cuestionar qué impactos y posibilidades de mejora puede tener una institución al graduar cada año un grupo de estudiantes en los cuales no puede aplicar planes de mejora y al siguiente año un grupo diverso al anterior presenta el examen.</p>
<p>(TH) 2C5: Recordé los pasos por mi escolaridad, cuando fui estudiante de grado Once, justamente un año condicionado por obtener buen puntaje en el ICFES; en aquel entonces, me habían infundido la idea de que mi futuro dependía de esos resultados.</p>
<p>(TH) 2C6: Además, el colegio en el que estudiaba, que se había convertido en mi segundo hogar, también estaba condicionado por estos puntajes, ya que su continuidad como institución concesionada dependía de ellos.</p>
<p>(TH) 2C7: Me traslado y recuerdo esa zozobra que producían los simulacros; ese valor numérico no solamente medía el desempeño como estudiante, por otro lado, cumplía como un artefacto de presión y juicio.</p>
<p>(TB) 2C8: Ubicarse en los primeros lugares de la prueba era lo soñado como estudiante; significaba ser una ficha clave para la institución, pero ubicarse en los últimos lugares era una decepción para los docentes, quienes guardaban sus esperanzas en los resultados.</p>
<p>(TB) 2C9: He trabajado como docente de matemáticas por un periodo de 10 años, en un colegio que está condicionado por factores como el examen del ICFES. La presión psicológica que ejercieron sobre mí como docente condicionó mis acciones en el aula, llevándome a implementar una rígida.</p>
<p>(TB) 2C10: Con el tiempo, la implementación de pruebas de este tipo se volvió repetitiva, con la articulación de empresas que diseñan cartillas con preguntas de este tipo, vendiendo la promesa de mejorar los resultados.</p>
<p>(TB) 2C11: Si una compañía no cumplía con las expectativas, al año siguiente se contrataba otra con una nueva propuesta. Durante años implementé este tipo de pruebas, generando informes con respuestas correctas e incorrectas, gráficos de barras que clasificaban los mejores y más bajos puntajes en mis estudiantes, y promoviendo una enseñanza basada en la inmediatez.</p>
<p>(TB) 2C12: Desde hace décadas, el conocimiento o la inteligencia del ser humano han sido evaluados de forma cuantitativa, comparando los resultados de acuerdo con un estándar que tenía en cuenta la mecanización de la información y la memorización de datos alejados de la realidad.</p>

(TB) 2C13: No obstante, y con la evolución del sistema educativo, los nuevos modelos proponen una serie de habilidades que permiten valorar al estudiante según competencias del siglo XXI que incluyen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otros. Aunque dichos estándares solo se incluyen a nivel discursivo en Colombia, ya que de forma práctica se han percibido innumerables problemáticas que impiden su correcto desarrollo, sin mencionar la desigualdad y el desequilibrio que fomenta el solo estar diseñadas para contextos estables a nivel económico, social, cultural, político y demás.

(TB) 2C14: Soy consciente de que, como maestra, formo parte de un sistema educativo que no puedo cambiar. Sin embargo, también reconozco que tengo libertad de cátedra y la posibilidad de transformar mis clases. Puedo elegir, direccionarme en el desarrollo del pensamiento crítico, integrar problemáticas sociales, ambientales y éticas en la enseñanza de las matemáticas, y preparar a mis estudiantes no solo para una prueba, sino para la vida.

(TE) 2C15: Reafirmo mi compromiso de desafiar la visión tradicional de la educación y abrir espacios donde mis estudiantes puedan cuestionar, analizar y construir su propio conocimiento más allá de un resultado numérico.

### **ANEXO B** Tipificación PN3 “La empatía como herramienta de aprendizaje”

(TH) 3C1: Siendo las 7:00 a.m. del 24 de agosto del 2024, con las expectativas del momento, iniciaba un nuevo seminario “Intersubjetividad” en la travesía de la maestría; la puntualidad daba la pauta en el encuentro.

(TH) 3C2: La maestra comenzó el curso con una presentación, con la amplia gama de experiencia tanto nacional como internacional; desde la imponentia con la que compartía, parecía más estar centrada en generar respeto que cercanía. En su relato, desfilaban sus títulos, países visitados y logros obtenidos, como si estuviera trazando una línea divisoria entre su mundo y el mío.

(TE) 3C3: La atmósfera se tornó aún más tensa cuando, con una mirada severa, permitió la entrada a un compañero que había llegado tarde. No pronunció una palabra, pero su gesto lo dijo todo; en ese momento el ambiente se puso tenso, empecé a sentir incomodidad y angustia; lo que prometía ser un espacio de aprendizaje colaborativo se estaba convirtiendo en una sala de juicio.

(TE) 3C4: Cuando presentó el Syllabus del seminario, la sensación de intimidación se intensificó. Las unidades, metáforas de adquisición y participación, filosofía de las matemáticas, teoría APOE, educación matemática realista, entre otras, parecían diseñadas para un tiempo limitado: se disponía de cuatro sesiones, de seis horas cada una. Además, la rúbrica de evaluación, con un 40 % destinado a la participación, añadía una presión casi insoportable en un ambiente donde hablar parecía un riesgo.

(TE) 3C5: Al culminar la primera sesión de clases, fui elegida entre los 4 estudiantes para preparar y presentar un ensayo en el próximo encuentro. Dedicué horas a preparar dicho trabajo, leyendo en varias ocasiones y preparando el discurso. Titulé mi ensayo “Sobre las metáforas de adquisición, participación y su aplicación en el currículo colombiano”, un documento que mostraba mi dedicación, esfuerzo y compromiso.

(TE) 3C6: Llegó el día de la presentación de mi trabajo, tal como lo tenía planeado. La primera incomodidad se me generó cuando la maestra limitó el tiempo de presentación, lo que no permitió desarrollar las ideas a plenitud. Temas como ser competente en matemáticas, críticas al currículum colombiano y la educación basada en proyectos eran temas relevantes para mi presentación que no fueron abordados con plenitud.

(TB) 3C7: En el momento de hacer la retroalimentación a lo que había sido mi desempeño para el trabajo, escuché con atención los comentarios de la maestra, que, aunque acertados, carecían de calidez. Lo que más me marcó fue su evaluación; sentí como un fuego por todo mi cuerpo y ese nudo en la garganta de inconformidad. Mi ensayo recibió una calificación baja por haber excedido el límite de dos páginas. “No seguiste las instrucciones”, argumentó, ignorando el contenido y el esfuerzo detrás del trabajo.

(TB) 3C8: Ese momento me generó impotencia, pero también confrontación. Recordé momentos en los que había sido demasiado estricta, negándome a reconsiderar calificaciones o ignorando las razones de mis estudiantes; construía rúbricas de evaluación rígidas e inamovibles, buscando los ítems donde los estudiantes fallaban y no los que acertaron, valorando y emitiendo un juicio punitivo.

(TE) 3C9: Recuerdo con un nudo en la garganta a un niño que me dijo: “Profe, estudié hasta muy tarde para el quiz”, y mi respuesta fue cruda: “La próxima vez debes estudiar más”.

(TE) 3C10: Soy consciente de que en muchas ocasiones generé tensiones innecesarias, apagué la motivación de mis estudiantes por no ser lo suficientemente empática, condicioné su aprendizaje por el miedo de cometer errores o incumplir expectativas.

(TE) 3C11: Actúe desde la autoridad evaluativa sin brindar la oportunidad al diálogo, reforzando relaciones directas de poder, que van en contraposición a la educación humanizadora, sin ser consciente, bajo el paradigma de los números no mienten, silencié las voces de mis estudiantes sin valorar el procedimiento; solamente me enfocaba en el resultado.

(TE) 3C12 En este sentido, mi falta de empatía y flexibilidad en el pasado fue un acto de exclusión que invisibiliza los esfuerzos individuales y bloqueó posibilidades de aprendizaje.

(TB) 3C13: En aquel momento comprendí que la evaluación debía convertirse en un acto de reconocimiento y acompañamiento, un puente empático que valorará tanto el proceso como el resultado, que atendiera las intenciones, el contexto y las emociones de cada estudiante, en lugar de erigirse en un instrumento de castigo o silenciamiento.

(TE) 3C14 Mi experiencia en el seminario me enseñó que el conocimiento, por sí solo, no bastaba, y que la humanidad debía revestir todo rigor pedagógico. Por ello asumo la responsabilidad de transformar mi práctica: construiré un aula donde las ideas de mis estudiantes, incluso las imperfectas, encuentren espacio para crecer, donde las barreras se derriben y el crecimiento continuo se potencie, inspirando a cada uno a creer en sus propias capacidades y en las infinitas posibilidades que el aprendizaje y la empatía ofrecerán.

#### ANEXO C Tipificación PN4 "Historias, Identidades y Números

(TE) 4C1: En el seminario de educación matemática crítica, junto con mis compañeros elegimos trabajar el enfoque de etnomatemática. Lo asumí con disposición y entrega, como quien decide viajar en la historia. Un primer entregable consistió en presentar un documental que tenía como propósito reconquistar saberes matemáticos de nuestros antepasados.

(TH) 4C2: Tomé la decisión de entrevistar a mi madre, una mujer amante del tejido, labor que tomó como herencia de mi abuela. Escuchar esa historia íntima, de la cual yo misma no era del todo consciente, me reveló que en aquellos hilos entrelazados habitaban unas matemáticas tan valiosas como las occidentales que se enseñan en las aulas. Recordé las tardes de juegos con mi abuela en el parque, donde contar y medir eran gestos de cariño y de vida.

(TH) 4C3: Más allá de preparar una ponencia con dos compañeros y redactar un escrito, lo que verdaderamente transformó mi mirada fue escuchar las voces de tres docentes que ya llevaban la etnomatemática al aula.

<p>(TH) 4C4: Sus discursos, cargados de sentido por las historias y marcas que la misma vida les dio, esas banderas de lucha y resistencia que han llevado por años, me hicieron replantearme, reconocer que el otro que tengo a mi lado tiene saberes que ameritan ser escuchados y validados.</p>
<p>(TH) 4C5: Trabajo en la localidad quinta de Usme, donde durante años impartí conocimientos en el vacío, sin reconocer la diversidad que cada estudiante aporta. Ignoré sus historias, saberes y voces, y no fui consciente de que el aula es un espacio multicultural.</p>
<p>(TE) 4C6: Así, reproduje un modelo donde reconocía todos los sujetos iguales de enseñanza que, en la práctica, excluyó y silenció a quienes no encajaban en mis parámetros. Mis explicaciones y dinámicas de grupo se volvieron rígidas; los contenidos se convertían en abstracciones lejanas para quienes no hallaban conexión con su propia cultura o con referentes próximos.</p>
<p>(TE) 4C7: Al evaluar y premiar siempre bajo la misma lógica inteligente/torpe, capaz/incapaz, impuse juicios de valor que se inscribieron en el cuerpo y la memoria de los estudiantes, alimentando resentimientos y temores.</p>
<p>(TE) 4C8: A partir de la experiencia vivida, contemplé que mi aula es por naturaleza un ambiente multicultural y diverso; tengo la disposición de construir espacios de aprendizaje inclusivos, donde todos se sientan escuchados y visibles ante mis ojos.</p>
<p>(TE) 4C9: Cada uno de ellos trae consigo unas costumbres, creencias y prácticas que pueden enriquecer mi aula; apreciar la riqueza de la diversidad deja entrever las diferencias como oportunidades de aprendizaje.</p>
<p>(TE) 4C10: Proponer situaciones problema conectadas con la realidad de cada estudiante; me propongo garantizar que todas las voces sean oídas, que bajo ninguna circunstancia se sienta la exclusión; cada niño se perciba protagonista de su propio proceso.</p>

#### **ANEXO D** Tipificación PN 5 “Pandemia y tecnología”

<p>(TH) 5C1: El seminario de “Tecnología en Ciencias y Matemáticas”, enfocado en el hacer y el saber, donde la interacción con el otro cobra mayor sentido, marcó un hito en mi experiencia como docente y en mi forma de ver la enseñanza, la dinámica de la clase.</p>
<p>(TH) 5C2: El docente que imparte esta asignatura, desde un inicio, mostró habilidades frente al uso de las TIC, generando actividades de clase que nos hacían reflexionar en nuestro quehacer como docentes, las cuales fueron fuente de inspiración.</p>

<p>(TE) 5C3: Con cada explicación y herramienta presentada, cautivaba mi atención acerca del potencial transformador de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación dentro del aula.</p>
<p>(TH) 5C4: El syllabus del seminario era ambicioso: explorar, verificar y producir actividades interactivas para la enseñanza de las matemáticas; conocer y utilizar recursos multimediales; y, sobre todo, reflexionar sobre cómo dinamizar nuestra práctica docente. Preguntas como: ¿Qué se puede hacer con X programa? ¿O qué impacto tiene en los estudiantes? Se repetían constantemente en mi mente.</p>
<p>(TH) 5C5: Pero lo que realmente desafió mi perspectiva fue una actividad específica: diseñar una unidad didáctica utilizando exclusivamente herramientas de inteligencia artificial (IA).</p>
<p>(TH) 5C6: Las indicaciones fueron claras desde un inicio: utilizar diferentes estilos de IA, diseñando prompts claros y detallados que mostraran el contexto de la actividad, usando palabras claves que fuesen relevantes y precisas. Aprendí del error y, a partir de esto, cada intento de corregirlo fue una oportunidad de mejora, por lo que eventualmente comencé a generar preguntas más específicas que contribuyeron a una mejora en el entregable final.</p>
<p>(TH) 5C7: Para la entrega final, se incluyó un mapa con la ruta del diseño del producto y un video que documentará el proceso, y fue a partir de esta actividad, que lo que parecía un reto se convirtió rápidamente en un aprendizaje.</p>
<p>(TH) 5C8: La tarea me afronta al reto de estudiar previamente las IA, construir prompts efectivos y enfrentar el ensayo-error. Entre tutoriales y exploración, con paciencia y creatividad, cada logro me llenaba de satisfacción, pero también me recordaba los retos tecnológicos que he enfrentado como docente.</p>
<p>(TH) 5C9: Al reflexionar y sumergirme en la tarea, me transportó al periodo de la pandemia. Ese tiempo de incertidumbre y miedo que, como maestra, logré superar. En ese momento histórico me vi obligada a reinventar nuevas prácticas.</p>
<p>(TH)5C10: El aislamiento me empujó a utilizar herramientas tecnológicas para mantener la comunicación y el aprendizaje. Aunque fue un reto, logré adaptarme con el apoyo de tutoriales, colegas y el conocido método de ensayo y error.</p>
<p>(TH) 5C11: No obstante, también me recordó las carencias estructurales y las barreras que enfrenté en el sistema educativo. Algunas eran mis propias limitaciones y otras correspondían a las condiciones de mis estudiantes: niños de las periferias, familias numerosas, falta de conectividad y situaciones precarias que me cuestionaban como docente.</p>

<p>(TH) 5C12: En la institución educativa en la que trabajó como docente de matemáticas actualmente, ubicada en la localidad quinta de Usme, al sur de la ciudad de Bogotá, los recursos tecnológicos son limitados. El aula de clase solo se encuentra provisionada por un tablero que pasó a sustituir las antiguas pizarras negras de tizas del salón.</p>
<p>(TE) 5C13: Las aulas especializadas, como la sala de informática o biblioteca, requieren una solicitud previa para su uso, el cual debe estar apoyado por una planeación previamente generada. Adicionalmente, la caracterización de la población revela que muchos estudiantes no cuentan con acceso a internet ni a computadores en casa. En este contexto, la posibilidad de implementar estrategias tecnológicas innovadoras es limitada.</p>
<p>(TE) 5C14: Me cuestiono al pensar que, en una sociedad donde la tecnología avanza a pasos agigantados, yo deba limitarme al tablero tradicional, desconociendo el enorme potencial didáctico que ofrecen las herramientas digitales; resulta profundamente reprochable considerar al celular como un distractor cuando, en realidad, puede ser un valioso aliado para el aprendizaje activo y la construcción colaborativa del conocimiento; mis prácticas han restringido la capacidad de mis estudiantes para desarrollar competencias del siglo XXI, como la alfabetización digital y el pensamiento crítico, y reforzaban una enseñanza estática y descontextualizada.</p>
<p>(TH) 5C15: Es lamentable que, al aferrarme al lápiz y el marcador, se ignoraron las múltiples oportunidades de individualizar los procesos y hacer una retroalimentación inmediata que estuviese apoyada en las diferentes plataformas educativas y aplicaciones interactivas que desde mi saber se pueden trabajar.</p>
<p>(TH) 5C16: Adoptar una postura tecnofóbica en el aula refleja un contraste frente a aquello que llamamos mundo globalizado y el impedimento que generamos en los estudiantes para que se adapten a un mundo laboral cada vez más digitalizado.</p>
<p>(TH) 5C17: Reconozco en la actualidad que la tecnología, en especial la IA, no compete con mi rol como docente, sino que puede potenciar mi labor pedagógica, multiplicando las vías de acceso a la información y el diálogo dentro y fuera del aula.</p>
<p>(TB) 5C18: Descubrí desde mi quehacer en el aula que los celulares, vistos la mayor parte del tiempo como agentes distractores, son en realidad dispositivos tecnológicos que pueden convertirse en herramientas de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>(TB) 5C19: Cambiar la visión que se tiene frente a estos dispositivos y evidenciarlos más allá de limitantes, como agentes del proceso académico, puede llegar a romper barreras impuestas por un contexto social en el que cada vez es más común la prohibición de los celulares dentro del aula.</p>

(TB) 5C20: Mi creatividad, disposición al cambio y voluntad de aprender considero que pueden marcar la diferencia. Al igual que en el diseño de la unidad con IA, cada obstáculo es una oportunidad para explorar, innovar y, sobre todo, conectar con mis estudiantes de maneras que realmente transformen su aprendizaje. Con este tipo de artefactos se genera interés en ellos, la razón de ser de mi profesión.

#### ANEXO E Tipificación PN 6 “Estadística desde otra visión”

(TB) 6C1: En mi experiencia como docente, encontré un momento que cambió por completo mi forma de pensar la enseñanza. El espacio académico del curso “Procesos de la Matemática Escolar” no solo amplió mis conocimientos, sino que me llevó a detenerme, observar mi práctica desde un ejercicio reflexivo y reconocer en ella tensiones que ya no podía ignorar.

(TE) 6C2: Este seminario, basado en el hacer y en la construcción de conocimiento con el otro, me llevó a reflexionar sobre el concepto de “igualdad” y a situar este concepto dentro del contexto educativo colombiano.

(TH) 6C3: Comprendí a partir de este ejercicio que la igualdad no es un principio abstracto ni un ideal lejano, sino una pregunta que se encuentra viva y que atraviesa el aula. Todo momento; en cada oportunidad accedemos a ella y en cada voz que se escucha o se silencia.

(TH) 6C4: Desde entonces empecé a preguntarme por los imaginarios con los que se construyen los entornos escolares y cómo estos mismos, de manera consciente o inconsciente, terminan formando mi identidad como docente.

(TE) 6C5: El docente a cargo nos presentó una actividad significativa: reflexionar sobre un tema en particular dentro de nuestro quehacer docente y, a partir de esta reflexión, diseñar un plan de clase. Para ello, trabajé con dos compañeros con experiencias escolares dentro de contextos completamente distintos, y juntos decidimos abordar un tema central: el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y su ajuste por desigualdad (IDH-D). Este tema, basado en variables como esperanza de vida, acceso a la educación e ingresos personales, mostraba las desigualdades que afectan la calidad de vida en diversos entornos.

(TH) 6C6: La diferencia entre nuestros contextos era evidente: mientras que en el colegio de mi compañero, ubicado en el norte de la ciudad, cada estudiante contaba con un computador portátil y grupos reducidos, en mi institución en Usme debía trabajar con cursos numerosos y un único televisor para todos.

(TH) 6C7: Se crearon videos, audios y presentaciones que permitieran explicar conceptos clave: qué es la desigualdad, qué la genera y qué alternativas existen para transformarla. Las preguntas planteadas en clase revelaron un contraste sorprendente.

<p>(TH) 6C8: En contextos socioeconómicos vulnerables, como en el que trabajo actualmente —localidad quinta de Usme—, las respuestas de los estudiantes se enfrentaron con su realidad. Cada una de ellas, reflejaba un contexto profundamente marcado por la falta de oportunidades: "No tenemos dinero para estudiar en la universidad", "Solo los ricos pueden estudiar" o "Mis papás no pueden pagar la U".</p>
<p>(TH) 6C9: Estas formas de pensar no solo mostraban desinformación, sino que también una aceptación y, además, una resignación cultural a las barreras sociales que ellos perciben como imposibles de superar. Mientras escuchaba sus respuestas, me transportó al pasado, a mi propia historia como estudiante.</p>
<p>(TB) 6C10: Recuerdo el momento en que, al finalizar el bachillerato en Ciudad Bolívar, pensé que mi camino académico terminaba allí. Vivía en un barrio que, para muchos, es considerado como "peligroso", con problemáticas sociales y recursos económicos limitados.</p>
<p>(TB) 6C11: Mi madre, mi único sostén, cubría los gastos básicos para mis hermanos y para mí; las oportunidades se veían lejanas. Fue un maestro, que en su momento vio algo más en mí, quien me impulsó a abrir una puerta que no sabía que existía.</p>
<p>(TB) 6C12: Me animó a comprar el pin para postularme a la universidad pública, preguntándome sobre mis sueños y, cuando respondí que quería ser profesora, me habló de la Universidad Pedagógica Nacional y del programa de Licenciatura en Matemáticas. En 2008, comencé una travesía que no solo me abrió puertas, sino que definió quién soy hoy.</p>
<p>(TH) 6C13: Las diferencias del entorno en el que crecí y en el que se educan mis estudiantes frente a los de muchos otros contextos sociales con mayores privilegios me hicieron reflexionar. Como docente, en muchas ocasiones mi trabajo se centraba en impartir conocimientos técnicos. Por ejemplo, al trabajar conceptos de estadística, utilizaba datos inventados sin relación alguna con la realidad que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana.</p>
<p>(TB) 6C14: No enseñaba matemáticas para la vida ni vinculaba los aprendizajes con sus proyectos de vida. Tenía la convicción de que el futuro de los jóvenes dependía exclusivamente de sus padres, sin considerar que en este contexto muchos de ellos no son profesionales y que el desconocimiento sobre las posibilidades de educación superior puede ser, en cierta medida, heredado.</p>
<p>(TH) 6C15: Durante muchos años, solía pensar que el acceso a la educación superior era algo que solo dependía de los acudientes, como si mi trabajo como docente solo fuera enseñar lo que estaba en la planeación y el currículum. Sin embargo, con el tiempo empecé a darme cuenta de que esa visión era muy limitada, incluso injusta. Pensar que el futuro académico de los estudiantes depende solo del dinero o la cultura de sus familias es ignorar lo que realmente pasa en el aula.</p>

<p>(TE) 6C16: A veces, uno como maestro puede ser la diferencia entre seguir repitiendo la historia de generaciones anteriores y abrir una nueva oportunidad. Ahora entiendo que nuestra labor no es solo enseñar fórmulas o procesos; estamos también allí para romper barreras, ofrecer nuevas posibilidades y ayudar a los estudiantes a construir un futuro diferente, lleno de esperanza. Porque, al final, todo empieza cuando creemos en ellos, cuando el aula se convierte en un espacio donde lo imposible empieza a ser posible.</p>
<p>(TH) 6C17: Mirando hacia atrás, me doy cuenta de que, al enseñar estadística, muchas veces trabajé con datos que no tenían nada que ver con la realidad de mis estudiantes. Sin querer, cometí un error: separé las matemáticas de su realidad social.</p>
<p>(TH) 6C18: Al final, los ejercicios se volvieron simples pasos mecánicos, y perdí la oportunidad de mostrarles cómo la información que les estaba enseñando puede ayudarlos a entender mejor el mundo en el que viven y a formar un pensamiento más crítico.</p>
<p>(TE) 6C19: Fue una práctica carente de sentido que redujo la estadística a fórmulas y porcentajes, cuando en realidad podría haber sido un medio para entender fenómenos como la pobreza, la deserción escolar, la educación ambiental o la inequidad en el acceso a derechos, entre otros.</p>
<p>(TB) 6C20: Este ejercicio me llevó a replantear mi identidad profesional. Ya no se trata únicamente de planear y ejecutar clases, sino de aprovechar cada oportunidad para enseñar de manera significativa para la vida de mis estudiantes, ayudándoles a construir nuevas perspectivas de ver la vida. Tengo el poder y la responsabilidad de transformar imaginarios que perpetúan la desigualdad.</p>
<p>(TE) 6C21: Debo dialogar, inspirarme y ofrecer herramientas que permitan a mis estudiantes pensar en futuros distintos, posibles y alcanzables. La importancia de ser ese maestro que ve más allá de las limitaciones aparentes se ha convertido en mi misión.</p>
<p>(TH) 6C22: Si alguien pudo transformar mi vida con una visión amplia, un consejo y una oportunidad, ¿por qué no puedo hacer lo mismo por ellos?</p>

#### **ANEXO F** Tipificación PN 7 “El cuerpo del enseñante”

<p>(TH) 7C1: El seminario de Discurso y Corporeidad de la maestría se convirtió para mí en un espacio de confrontación y aprendizaje constante. A lo largo de las sesiones de clase, cada reflexión me llevó a entender cómo la memoria se perpetúa en el sujeto, cómo las experiencias pueden dejar marcas tan profundas que, incluso sin palabras, comunican historias.</p>
---

(TH) 7C2: Este proceso me permitió tomar conciencia del cuerpo, de los otros y del entorno. Empecé a descubrir patrones que configuran mi identidad: el tono de voz, los gestos, esos movimientos de las manos. Todo esto me llevó a cuestionarme sobre factores como el porqué de ese sentir que tienen mis estudiantes, quienes parecen más tristes en clase de matemáticas que en otros espacios.

(TH) 7C3: Ese cuerpo que habitamos también se llena de seguridades como las que surgen con los años de experiencia, la confianza en la relación con los estudiantes, los saludos visuales que generan cercanía y la sensación de respaldo cuando los estudiantes valoran al maestro, e inseguridades como la comparación con otros docentes; estas tensiones posicionan nuestro cuerpo de cierto modo en el aula y en la vida. Son algunas de las muchas reflexiones valiosas que me deja este curso.

(TH) 7C4: La tarea era clara: debíamos elegir a alguien, un compañero, un familiar o un estudiante cuya relación con las matemáticas hubiera dejado huellas visibles en su ser. Inmediatamente, pensé en una docente de preescolar con quien trabajo. Es una mujer de cabello blanco y corto, extrovertida y con una gestualidad tan expresiva que sus emociones traspasan las palabras. Alguien que evoca recuerdos agradables y memorables.

(TH) 7C5: Desde hace tiempo había notado cómo, en los espacios pedagógicos donde se mencionan las matemáticas, su rostro se transformaba. Sus gestos hablaban por ella: el disgusto, la incomodidad, quizá hasta el miedo, que alguna vez reconocí también en mis propios estudiantes o en los padres de familia.

(TH) 7C6: En mi lugar de trabajo he identificado una predisposición frente a las matemáticas: se habla de su importancia, se les guarda cierto respeto, pero los rostros enmarcan historias de karmas cargados por años, que terminan sobre la espalda de los niños. Entre ellos, el refuerzo de imaginarios como que las matemáticas son difíciles y que solo los inteligentes pueden entenderlas.

(TB) 7C7: Reconocí en mí misma práctica que contribuía a alimentar estos imaginarios: el reconocimiento público a los “buenos” en matemáticas, la entrega de exámenes en orden descendente de calificación, los comentarios despectivos sobre la falta de estudio o los “errores garrafales” cometidos por los niños, generando rostros de frustración, como el de aquella maestra a quien había decidido entrevistar.

(TH) 7C8: Me acerqué a ella y le pedí un momento para conversar. Le expliqué el propósito de mi tarea y solicité su permiso para grabar la entrevista en audio. Quería comprender de dónde venía esa aversión que parecía tener arraigada en lo más profundo de su ser, con la esperanza de comprender también cómo se sentían algunos de mis estudiantes en mis propias sesiones. —¿Qué acontecimientos a lo largo de tu vida, y en especial en la infancia, generaron el rechazo que sientes por las matemáticas? —pregunté.

<p>(TH) 7C9: Me hubiera encantado que el audio capturara no solo sus palabras, sino también la historia que narraban sus ojos, sus cejas fruncidas y la rigidez de su frente. A medida que hablaba, su desprecio por las matemáticas se manifestaba no solo en su voz, sino en todo su cuerpo.</p>
<p>(TH) 7C10: Me confrontaba pensar que los estudiantes con los que convivo a diario, con los que discuto por su indiferencia ante mis clases, presentaban esa misma gestualidad de indiferencia y desprecio por las matemáticas.</p>
<p>(TH) 7C11: Ella respondió: "Me llamo María del Socorro Ocampo, y desde pequeña tuve una relación difícil con las matemáticas. En casa, mi madre me castigaba si no aprendía las tablas de multiplicar exactamente como ella quería que las recitara. Usaba un metro para corregirme, y aquello no era más que una fuente constante de presión y temor. Aunque finalmente logré memorizarlas, no fue por interés o comprensión, sino por miedo: sabía que, si perdía el año, el castigo sería aún peor."</p>
<p>(TH) 7C12: En el colegio, la situación no fue diferente. Tuve un profesor, de apellido Rodríguez, a quien jamás olvidaré, y no precisamente por buenos recuerdos. Era extremadamente exigente y, con frecuencia, agresivo. Si no resolvíamos las operaciones exactamente como él indicaba, el regaño o la humillación estaban garantizados.</p>
<p>(TH) 7C13: A veces me golpeaba las manos con una regla o me hacía mantener los brazos en alto frente al tablero como castigo por no lograr dividir correctamente. Las sumas y restas me resultaron un poco más fáciles, pero más allá de eso, las matemáticas nunca fueron mi fuerte.</p>
<p>(TH) 7C14: Recuerdo los grados cuarto y quinto de primaria como especialmente traumáticos. Me obligaban a memorizar sin lógica ni comprensión, solo por imposición.</p>
<p>(TH) 7C15: En bachillerato, la situación no mejoró. Perdí el séptimo grado por el área de matemáticas. Luego, como estrategia de supervivencia, comencé a pagar para que me resolvieran los exámenes y los trabajos. También recurrí a un truco con mis compañeros: si necesitábamos una calificación alta, dejábamos que el mejor estudiante de matemáticas resolviera los ejercicios, él ponía mi nombre en su hoja y yo escribía el suyo en la mía. Él no necesitaba esas notas extra, pero yo sí.</p>
<p>(TH) 7C16: Hasta el día de hoy, no me han pedido fórmulas complejas. No logro "dar pie con bola" en el mundo de las matemáticas. Irónicamente, ahora soy maestra de primaria, y cada vez que me asignan cursos en los que debo enseñarlas, hago lo posible por explicarlas de manera sencilla y flexible.</p>
<p>(TH) 7C17: Creo firmemente que el aprendizaje debe ser algo ameno, nunca un motivo de miedo. Siempre escuché decir: 'Los que son buenos en matemáticas son muy inteligentes'. Crecí con la idea de que yo era torpe. Esa creencia me marcó, y tanto en mi vida académica como profesional, jamás logré sentirme cómoda con lo lógico-matemático."</p>

(TH) 7C18: Escuchar a María del Socorro fue como verme reflejada en un espejo que no quería mirar. Cada palabra suya me tocó, porque me hizo pensar en cómo he tratado el error dentro del aula. ¿En qué momento empecé a sentir que equivocarse era perder el rumbo, en lugar de verlo como parte de aprender? Me dolió reconocer cuántas veces usé el error para corregir con dureza, o peor aún, para encasillar a un estudiante con etiquetas como “distraído”, “desinteresado” o “flojo”. Y ahora me pregunto: ¿cuánto daño puede hacer una mirada así? Estas formas de nombrar no son inocentes: son juicios que pesan, que se inscriben en el cuerpo, que desdibujan la confianza.

(TH) 7C19: El error, en vez de convertirse en un punto de partida, lo transformé en una marca negativa, en un signo de torpeza. Comprendí que, al hacerlo, no solo limitaba las posibilidades de mis estudiantes, sino que también perpetuaba los mismos esquemas de violencia simbólica que tanto daño le habían causado a María. Como docentes, cargamos con el poder de construir o de herir, y muchas veces, sin darme cuenta, lo hice desde la evaluación, desde ese acto cotidiano que se vuelve punitivo y no formativo, como realmente debería serlo.

(TH) 7C20: Pero también vi en su historia una posibilidad: la de transformar la enseñanza de las matemáticas en una experiencia que despierte sonrisas, curiosidad y confianza, en lugar de miedo y frustración. Comprendí que, aunque el tiempo pase, los profesores de matemáticas siempre dejan huella: pueden ser recordados con gratitud por abrir caminos, o con resentimiento por las experiencias que dejó en ellos. Desde ese momento, decidí que debía convertirme en lo primero.

(TB) 7C21: Elijo ser recordada como una docente que inspira, que visualiza el error como parte del aprendizaje, que transforma los números en aliados más allá de una dificultad. Porque mi propósito ya no es solo enseñar matemáticas: es cuidar el vínculo que mis estudiantes pueden construir con ellas.

(TB) 7C22: Me propongo que, bajo mi guía, nadie vuelva a sentirse torpe, incapaz o invisible. Transformar mi práctica es una forma de sanar, de reparar lo que fui y de ofrecer a otros lo que yo misma no supe ofrecer antes.

#### ANEXO G Tipificación PN 8 “El radical de la profesión docente”

(TE) 8C1: En la asignatura de Intersubjetividad, la maestra planteó actividades que, sin saberlo, marcarían cambios significativos en mi forma de verme como docente. No fue una actividad más, sino un momento relevante que me obligó a confrontar mis creencias y replantear lo que antes consideraba cierto.

<p>(TE) 8C2: Hasta entonces, había vivido mi profesión con creencias asumidas casi como verdades absolutas; sin embargo, este ejercicio abrió una puerta nueva desde la cual comprendí que podía y debía pensarme de otra manera.</p>
<p>(TE) 8C3: La propuesta consistía en ver la película <i>Radical</i> y participar activamente en un foro. Antes de la proyección, recibimos dos preguntas que funcionaron como detonantes: ¿Está determinada mi subjetividad por la subjetividad de mis estudiantes? ¿Y qué contribuciones hacen las prácticas con las matemáticas que fomento en clase en la configuración de las subjetividades de mis estudiantes?</p>
<p>(TE) 8C4: Desde los primeros minutos de la película me concentré en dar respuestas a dichas incógnitas, pero perdí el foco cuando me sumergí en la historia del profesor protagonista. Vi en él a un educador que, con métodos poco convencionales y una convicción inquebrantable, desafió el sistema educativo tradicional para transformar la vida de sus estudiantes.</p>
<p>(TE) 8C5: A medida que avanzaba la trama, no solo observaba su lucha, sus acciones y su pasión por la enseñanza, sino también su capacidad para ver más allá de los estándares impuestos.</p>
<p>(TE) 8C6: De todas sus acciones, me llamó la atención el encuentro con el padre de la estudiante de nombre “Paloma”, a quien el profesor descubrió, impulsó y llamó “genio” por sus altas capacidades. En ese primer encuentro, el padre se proyecta en un futuro desesperanzador, marcado por las circunstancias, la precariedad, los bajos recursos y el entorno en el que vivían (al que se referían despectivamente como “basurero”).</p>
<p>(TE) 8C7: En medio de este panorama, él desconocía el potencial de su hija y se resignaba a la realidad que, según él, les tocó vivir y que no podían transformar.</p>
<p>(TE) 8C8: Me impresionó ver cómo Paloma logra construir un telescopio casero utilizando materiales reciclados. Inspirada por su amor por la ciencia, ella crea este artefacto para poder observar el cielo, los planetas y las estrellas, mostrando así su ingenio y deseo de aprender a pesar de las limitaciones de su contexto de vida.</p>
<p>(TE) 8C9: En medio de las dificultades mantiene una actitud positiva. La película ofrece un final feliz para Paloma, ya que obtiene el mejor puntaje en la prueba.</p>
<p>(TE) 8C10: Al finalizar la película, quedé con una duda que me inquietaba. En numerosas ocasiones he identificado en mis estudiantes, al igual que en Paloma, altas capacidades que solo necesitaban un impulso para salir adelante y transformar su realidad.</p>
<p>(TB) 8C11: Debo reconocer que, en ocasiones, no fui esa luz de esperanza que necesitaban en sus vidas: quizás no ofrecí un consejo, me limité a evitar entrometerme demasiado en sus vidas y a no involucrarme en sus problemas, por temor a cargas emocionales y a posibles complicaciones legales señaladas por las directivas de la</p>

institución, además de la carga laboral, lo que dejaba temas como el acceso a universidades, alianzas y becas sin el acompañamiento necesario.

(TE) 8C12: Sin embargo, este profesor logró algo increíble: cumplir con los requisitos del sistema educativo sin perder su propósito y enfoque como docente, evitando que las reglas institucionales le arrebataran su esencia como maestro. Esa reflexión me golpeó con fuerza. ¿Cuántas veces había sentido que las decisiones impuestas por quienes lideran la educación limitaban mi capacidad de innovar en el aula? La película me confronta con mis propias barreras, con los miedos y las excusas que, sin darme cuenta, había aceptado como parte de mi ejercicio docente.

(TE) 8C13: Es inexcusable que, habiendo identificado en mis estudiantes talentos tan extraordinarios como los de Paloma, no les ofreciera el impulso y la orientación que necesitaban; es lamentable que mi temor a las cargas emocionales, al exceso de trabajo y a los protocolos institucionales me paralizara, convirtiendo mi rol en un mero gestor de trámites en lugar de un verdadero mentor; resulta reprochable que evitara involucrarme en la búsqueda de becas, convenios o rutas de acceso a la educación superior, dejando escapar oportunidades que podrían haber cambiado sus vidas; esta actitud negligente no solo subestimó su potencial, sino que reforzó la resignación cultural que la película me mostró como un grave obstáculo.

(TE) 8C14: Hoy asumo el compromiso de romper con estas prácticas y convertirme en la guía que celebra y potencia el talento de cada alumno, promoviendo activamente alianzas y apoyos para su ingreso a la universidad y defendiendo una educación que no tema involucrarse con sus historias personales, al mismo tiempo que me lleno de esperanza al comprobar que es posible cambiar la realidad de los niños; comprendí que puedo intervenir de manera más significativa en su aprendizaje.

(TE) 8C15: Ser una luz más humana y comprometida en sus vidas, por ejemplo, a través de un club de matemáticas de la Pedagógica, clases de consulta sobre universidades públicas, la organización de olimpiadas matemáticas externas y cuantas oportunidades surjan; así, asumo el reto de replantear mi rol en el aula, innovar, arriesgarme y acompañar a mis estudiantes en la construcción de un futuro en el que ellos mismos sean protagonistas de su propia transformación, honrando la memoria de ese profesor que, con audacia y humanidad, transformó el destino de sus alumnos.

#### **ANEXO H** Tipificación PN 9 “Mi voz como instrumento de poder”

(TB) 9C1: Esta representación me llevó a recordar mis raíces, mi territorio, aquella tierra que me vio nacer. A finales de los años 80, en un contexto marcado por la expansión de la guerrilla y el surgimiento del paramilitarismo con la intención de apropiarse de tierras, crecí en un corregimiento de Landázuri, Santander.

<p>(TB) 9C2: Allí, los frentes 11 y 23 de las FARC coexistían con campesinos analfabetos, víctimas de un clima de terror perpetuado por grupos armados subalternos, mientras el ejército nacional era incapaz de garantizar la seguridad.</p>
<p>(TB) 9C3: El 6 de junio de 1990, en medio de este escenario adverso, nací en casa con la ayuda de una partera.</p>
<p>(TB) 9C4: Mi infancia y adolescencia estuvieron marcadas por la fortaleza y la calidez de la cultura santandereana, las cuales moldearon mi carácter fuerte y mi enérgica voz. El tono de voz alto y marcado a menudo suena autoritario, como si estuviera regañando o imponiendo.</p>
<p>(TB) 9C5: Este mismo tono ha hecho que marque la diferencia como profesora de matemáticas, frente a otros educadores, pero también evidenciando una debilidad: mi incapacidad para moderar el tono en situaciones de enojo, afectando mi garganta y, en ocasiones, generando miedo en mis estudiantes.</p>
<p>(TB) 9C6: Después de diez años como docente del mismo centro educativo, donde el "dominio de grupo" es un factor clave para la renovación de contratos, adopté la voz fuerte como una herramienta de control.</p>
<p>(TB) 9C7: Mi tono alto ayudaba a mantener la disciplina y a organizar rápidamente a los estudiantes con un "uno, dos, tres", creando un ambiente de tensión sin cuestionarme el impacto emocional que esta estrategia de organización podía generar en ellos.</p>
<p>(TH) 9C8: Con el tiempo, me he dado cuenta de que tener una voz fuerte como herramienta de dominio se vuelve un mecanismo que, si bien garantiza la disciplina, limita la posibilidad de diálogo en el aula. Esta reflexión me impulsa a replantear mi práctica docente, buscando un equilibrio entre un manejo de grupo y el espacio de comunicación bidireccional.</p>
<p>(TB) 9C9: Ya no me veo como el personaje de "Furia"; todo lo contrario, ahora me veo a mí misma como una brújula que acompaña a sus estudiantes en la búsqueda de su propio destino.</p>
<p>(TB) 9C10: Mi transformación se encuentra enfocada en un proceso de aprendizaje continuo, donde he dejado atrás la necesidad de controlar mi espacio en el aula para dar paso a la construcción de vínculos más significativos con mis estudiantes.</p>
<p>(TB) 9C11: Entiendo que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también cultivar la empatía, el respeto y el amor por el aprendizaje.</p>

**ANEXO I:** Tipificación PN 10 “Calculadora Texas y cartilla Coquito”

<p>(TB) 10C2: No se trataba solo de elegir un objeto, sino dotarlo de un significado personal, reflexionar sobre cómo este encarnaba aspectos clave de mi identidad y conectar esas memorias con la práctica actual.</p>
<p>(TB) 10C3: Aquel día, en un espacio en el aula de clase, usando una cartulina, empecé a evocar momentos de mi pasado. Algunos objetos trascienden más que otros, y voy a mencionar dos de ellos que me trasladaron a momentos épicos de mi vida.</p>
<p>(TB) 10C4: La cartilla Coquito me transportó a mi infancia, a esos momentos en que mi abuelita, una maestra ejemplar, me enseñó las primeras letras con amor, paciencia y dedicación. Recuerdo sus manos arrugadas, su voz dulce repitiendo cada sonido, guiando mis dedos inseguros por las páginas llenas de dibujos y palabras nuevas.</p>
<p>(TB) 10C5: Su promesa de cuidado no se limitaba a la familia, sino que se extendía a todos los estudiantes que llegaban a sus manos. Ella fue mucho más que una profesora; fue una guía cuya memoria ilumina mis ojos al recordarla, mostrándome el valor de la educación y el amor por los libros.</p>
<p>(TE) 10C6: En contraste, otro objeto despertó en mí sentimientos de frustración y lucha: la calculadora Texas. Este instrumento me llevó de vuelta a mis clases de geometría plana en el pregrado, un periodo de desafíos, por los pocos recursos tecnológicos y también porque no tenía bases en geometría porque en mi bachillerato nunca se abordó con profundidad, y cuando llegué a la universidad, me enfrenté a un mundo desconocido.</p>
<p>(TE) 10C7: Algunos maestros, en lugar de motivarme, hicieron que me sintiera torpe y poco inteligente. Sus comentarios y falta de empatía, además de la presión de no quedarme atrás en la carrera, me hicieron dudar de mis capacidades. Recuerdo el sufrimiento para aprobar este espacio con ejercicios que no lograba resolver, sintiéndome sola en un camino que parecía difícil. Por momentos, pensé en rendirme, en dejarlo todo.</p>
<p>(TB) 10C8: Durante mis diez años de docencia, he reproducido a veces inconscientemente dinámicas que en su momento me hicieron daño. La presión por cumplir con contenidos curriculares y su rigurosidad me llevó a impartir clases sin considerar si mis estudiantes realmente estaban entendiendo lo que enseñaba. En lugar de acompañarlos en sus procesos desde una mirada más cercana a sus contextos, les exigí sin empatía.</p>
<p>(TE) 10C9: Reconozco con vergüenza que he usado palabras duras, he subestimado a mis estudiantes en sus capacidades y he sido cómplice de una cultura escolar que margina al que no encaja en los modelos ya establecidos. Recuerdo con particularidad a los niños de contextos vulnerables en la localidad quinta de Usme, a quienes les exigí lo mismo que a otros, sin considerar su historia ni contextos de vida.</p>

<p>(TE) 10C10: Esta reflexión me hace ver que, así como muchos otros docentes, alguna vez he usado el poder de la palabra de forma incorrecta, etiquetando a los estudiantes y minimizando su autoestima. De manera inconsciente, los programé para que creyeran que no eran capaces, inteligentes o válidos.</p>
<p>(TE) 10C11: Esta práctica, lamentablemente común en muchas aulas, rara vez es cuestionada y, peor aún, se visualiza como parte del "manejo del aula", sin entender que solo termina dejando huellas profundas en el desarrollo emocional de nuestros estudiantes.</p>
<p>(TB) 10C12: Sin embargo, este ejercicio de memoria también fue la ventana que se abrió para el cambio. La cartilla Coquito me recordó que enseñar desde el amor transforma vidas.</p>
<p>(TE) 10C13: La calculadora Texas, que el error forma parte del camino y que todos necesitamos alguien que crea en nosotros. Decidí, entonces, transformar mi práctica. Me propongo escuchar más y hablar menos, diseñar estrategias que reconozcan las particularidades de mis estudiantes, validar sus emociones y dificultades.</p>
<p>(TB) 10C14: Quiero ser una maestra que inspire, que acompañe, no una que imponga con autoridad. Deseo ser una guía que ayude a otros a descubrir su potencial y sus facultades, no una imagen que desde la exigencia desmedida y negativa se empodera. Porque educar, lo he comprendido con más claridad que nunca, no es transmitir fórmulas; es sembrar confianza, cultivar humanidad y dejar una huella que perdure más allá de los contenidos.</p>
<p>(TH) 10C15: La Coquito y la Texas ahora conviven en mi memoria, no como antagonistas, sino como símbolos de los extremos que me han llevado a refigurar mi identidad profesional.</p>

#### ANEXO J: Tipificación PN 11 "Qué dicen los cuadernos de mi identidad"

<p>(TE) 11C1: En el seminario Diseño y Desarrollo Curricular en Matemáticas, una tarea en particular marcó profundamente mi perspectiva docente: recoger y analizar los cuadernos de mis estudiantes. A simple vista, parecía algo sencillo y al inicio no me generó ningún impacto significativo, pues rara vez me había detenido a cuestionar el significado de estos cuadernos, más allá del registro académico de la clase.</p>
<p>(TE) 11C2: Sin embargo, al revisarlos con detenimiento, me di cuenta de que eran mucho más que eso: cada página reflejaba los procesos de aprendizaje, dificultades y realidades a las que cada día se enfrentaban mis estudiantes.</p>

(TE) 11C1: Tomé dos cuadernos al azar; uno pertenecía a un estudiante catalogado como "desaplicado". Al abrirlo, me encontré con páginas prácticamente en blanco en la sección de matemáticas, lo que evidenciaba una falta de comprensión y, quizá, de motivación hacia la asignatura. El otro cuaderno, en contraste, tenía sus primeras páginas cuidadosamente escritas con el horizonte institucional, la misión, la visión, el PEI y la iluminación bíblica, acompañados por el aguinaldo salesiano dictado por el vicario del rector mayor.

(TE) 11C3: Al revisar los cuadernos, dos aspectos me impactaron profundamente. El primero de ellos fue la práctica rutinaria de dedicar siempre las primeras páginas al horizonte institucional. Durante años, de manera casi que automatizada, dicté esta información sin preguntarme el propósito o impacto que tendría el que mis estudiantes lo copiaran.

(TB) 11C4: Era una instrucción institucional, y yo la seguía. Cuando mis estudiantes preguntaban por qué debían copiar páginas completas con esta información, mis respuestas carecían de argumentos sólidos. Yo solo estaba siguiendo instrucciones y ellos, asegurando cumplir con la tarea y su primera calificación, obedecían sin más cuestionamientos. Pero ¿qué sentido tenía esta práctica si no generaba ninguna reflexión en ellos?

(TE) 11C5: El segundo aspecto que me golpeó fue el cuaderno sin apuntes del estudiante que por muchos había sido etiquetado como "desaplicado". ¿Cuántos alumnos habían pasado por mi clase sin que yo realmente los hubiese notado? ¿Cuántos habían sido ignorados mientras mi atención se enfocaba en quienes cumplían con las tareas y mostraban interés por aprender? Me invadió una sensación de fracaso.

(TE) 11C6: No me había detenido a pensar en sus vidas, en sus angustias, en los obstáculos que enfrentaban para aprender. Sin darme cuenta, había perpetuado una cultura de exclusión académica, donde la solución más sencilla era que estos estudiantes perdieran la asignatura y, en algunos casos, incluso el año escolar.

(TE) 11C7: Este reconocimiento me confronta con la crudeza de mis propias prácticas: invisibilicé a quienes más necesitaban mi atención, concediendo prioridad al cumplimiento mecánico de políticas educativas antes que al desarrollo real de sus aprendizajes.

(TE) 11C7: Fue un grave error dictar páginas enteras del horizonte institucional sin ofrecerles un contexto significativo; esa rutina que se puede llamar burocrática resultó estéril, carente de legitimidad pedagógica y de sustento argumental. Al mismo tiempo, fomenté una cultura de exclusión académica al considerar "normal" que un alumno quedara al margen, como si su silencio en las páginas fuera culpa suya y no una llamada de auxilio al adulto que estaba cerca de su situación.

<p>(TE) 11C8: Actualmente puedo afirmar con humildad que esas estrategias —repetir consignas institucionales sin análisis crítico e ignorar a los estudiantes que no encajaban— fueron profundamente injustas: despojaron de sentido el acto de escribir y reforzaron la idea de que solo importan los números que miden cumplimiento, no las historias que cada cuaderno atestigua.</p>
<p>(TE) 11C9: Reconozco que debí cuestionar la política educativa, modificar mis prácticas y dar voz a mis estudiantes, en lugar de perpetuar la invisibilidad y la obediencia ciega. A partir de ahora, mi compromiso es diseñar actividades que respeten su contexto, justifiquen cada consignación y honren su derecho a ser vistos y escuchados.</p>
<p>(TE) 11C10: Me pregunté si era posible compartir la información institucional de otra manera, de forma más cercana y significativa para ellos, en lugar de imponer un acto mecánico de transcripción. También me cuestioné por qué nunca había modificado mi enfoque al ver a estudiantes quedarse atrás.</p>
<p>(TE) 11C11: Como maestra he aprendido que no es suficiente con seguir instrucciones o repetir prácticas tradicionales que no tienen sentido. La enseñanza va mucho más allá del contenido de una clase o de las calificaciones. Enseñar implica prestar atención a nuestros estudiantes, tener empatía y cada día generar un impacto real en quienes aprenden.</p>
<p>(TB) 11C12: Esta reflexión me ha llevado a mirar mi labor como docente desde otra perspectiva. Hoy más que nunca, estoy convencida de que mi rol en el aula no se limita a transmitir conocimientos; todo lo contrario, está hecho para crear espacios de aprendizaje donde cada estudiante se sienta reconocido, comprendido y acompañado.</p>
<p>(TE) 11C11: Quiero romper con las estructuras ya establecidas, quiero replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseñar experiencias que realmente transformen la manera en que mis estudiantes se conectan con el conocimiento. Sé que el cambio no es fácil ni inmediato, pero también sé que comienza con actos pequeños dentro del aula.</p>

#### ANEXO K Tipificación PN 12 "Rompiendo Esquemas: La Educación que Conecta con la Realidad"

<p>(TE) 12C1: Durante el seminario “Intersubjetividad”, la docente nos habló sobre dos metáforas del aprendizaje, la adquisición y la participación. Dos perspectivas que muestran cómo incorporamos y retenemos el conocimiento de maneras muy distintas. En la metáfora de adquisición, aprendemos y luego olvidamos aquello que no encontramos relevante para nuestra vida; adquirimos saberes que, con el tiempo, pierden sentido si no son aplicados. En cambio, la metáfora de participación propone convertir cada concepto en una práctica significativa, de modo que se apropie y se use activamente en nuestro día a día.</p>
---

(TE) 12C2: Al leer, analizar y escribir sobre estas ideas, me cuestioné cuántos de esos conocimientos realmente formaron parte de mi trayectoria profesional y, sobre todo, cuántos de mis estudiantes llegaron a vivir esas metáforas en mis clases y dejaron una huella duradera en sus proyectos de vida.

(TH) 12C3: Estas perspectivas me llevaron a mirar mi trayectoria profesional y el diseño de mis clases: Durante años, repetí las mismas planeaciones, centradas en conceptos abstractos, que poco tenían que ver con la realidad de mis estudiantes. Recuerdo, por ejemplo, ejercicios como “Juan tiene cinco manzanas y regala tres, ¿cuántas le quedan?”, sacados de libros obsoletos que seguía fielmente según el grado que me hubiese sido asignado.

(TB) 12C4: Durante años me limité a usar el mismo texto, los mismos ejercicios y la misma explicación monótona, en una sucesión interminable de rostros y nombres que apenas generaban aprendizajes profundos o reflexiones auténticas. Creía, erróneamente, que mi labor consistía en repetir una cátedra heredada de generación en generación, pues esa rutina cómoda me ahorra tiempo: dedicaba solo la semana institucional a copiar y pegar los estándares básicos de competencias, la matriz de referencia y la malla curricular, todos contruidos en torno a un único libro de texto base.

(TE) 12C5: Esta situación me interpela por completo, siendo las matemáticas un pilar fundamental del currículo colombiano y una herramienta clave para la supervivencia humana.

(TE) 12C6: Como docente, me limité a la metáfora de adquisición, reproduciendo de forma monótona problemas como el clásico de las manzanas que pronto se olvidan, pues, aunque garantizan la exposición a los contenidos, resultan completamente inútiles para la vida cotidiana de los estudiantes;

(TB) 12C7: Es lamentable que esas prácticas apenas generen aprendizajes profundos o reflejen las realidades de alumnos que necesitan calcular gastos, gestionar su dinero o analizar distribuciones; por el contrario, resulta imprescindible orientar la enseñanza hacia la metáfora de participación, convirtiendo cada concepto en una práctica significativa y contextualizada que fomente el pensamiento lógico-operacional en situaciones reales y responda a las demandas de la educación del siglo XXI, orientada a mejorar la calidad de vida y a empoderar a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje.

(TB) 12C8: Esta nueva conciencia me impulsa a replantear mi manera de enseñar desde la metáfora de la participación, buscando que cada concepto matemático se convierta en una experiencia significativa y contextualizada a la realidad de mis estudiantes. Me proyecto como una maestra distinta: más consciente, más crítica y comprometida con formar estudiantes que no solo resuelvan ejercicios, sino que comprendan el mundo a través de las matemáticas.