



TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN COMO PROFESORES DE MATEMÁTICAS INCLUYENTES

TRAINING PATHWAYS FOR INCLUSIVE MATHEMATICS TEACHERS

Ashley Daniela Granados Cerinza¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-2314-8880>

Wilmar Cortés Araque²

 ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-3814-2561>

Elizabeth Torres Puentes³

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3642-0571>

RESUMEN

El artículo muestra los resultados de una investigación en el marco de una Maestría en Docencia de las Matemáticas (MDM) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dentro una propuesta formativa orientada a la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas. Desde la línea de Formación de profesores de Matemáticas, el programa asume dicha identidad como una construcción articulada entre las dimensiones del ser, el saber y el hacer, en relación con los ámbitos del sí mismo, el otro, la comunidad escolar y el campo académico. El objetivo fue describir la trayectoria de formación de dos profesores de matemáticas, que se refiguran como profesores incluyentes, a partir de su experiencia de formación continua en la MDM, en tanto examinan e interpretan su experiencia vivida, reconstruyendo su identidad profesional. Metodológicamente, se ubica en la investigación narrativa, del tipo narrativas docentes y se trabajó desde la sistematización de experiencias. Se construyeron y analizaron relatos autobiográficos elaborados por los dos participantes, tejidos con los datos recabados en diarios

¹Gimnasio Moderno Bilingüe San Francisco, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: granadoscerinzad@gmail.com

²Gimnasio Militar FAC “TC. Luis F. Pinto”, Melgar, Tolima. Correo electrónico: wilmar372@gmail.com

³Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: etorresp@pedagogica.edu.co



de campo, material multimedia, tareas y producciones de los seminarios. Entre los hallazgos desde el análisis narrativo, se evidenció que la trayectoria del Profesor de Matemáticas Incluyente (PMI) no sigue un curso lineal, sino que se configura como un proceso de transformación continua, representado metafóricamente en cuatro estadios: huevo, oruga, pupa y mariposa. Estos momentos dan cuenta de un tránsito que inicia en intuiciones éticas tempranas, atraviesa experiencias de exclusión y se consolida en la construcción de su identidad docente que reconoce y asume la diferencia, el cuidado y la comunidad, así como interpretar que la enseñanza de las matemáticas es una herramienta para comprender y transformar la realidad.

Palabras clave: Trayectorias de formación, Inclusión, refiguración, Sistematización de experiencias, Identidad del profesor de matemáticas.

ABSTRACT

This article presents the results of research conducted within the framework of a Master's Program in Mathematics Education (MDM) at the National Pedagogical University (UPN), as part of a training program aimed at reshaping the identity of mathematics teachers. From the perspective of Mathematics Teacher Training, the program views this identity as a construction articulated through the dimensions of being, knowing, and doing, in relation to the spheres of self, others, the school community, and the academic field. The objective was to describe the training trajectory of two mathematics teachers who, through their ongoing professional development in the MDM, redefined themselves as inclusive educators. This process involved examining and interpreting their lived experience, thus reconstructing their professional identity. Methodologically, the research is situated within narrative research, specifically teacher narratives, and employed the systematization of experiences. Autobiographical narratives written by the two participants were constructed and analyzed, woven together with data collected from field notes, multimedia materials, assignments, and seminar productions. Among the findings from the narrative analysis, it was evident that the trajectory of the Inclusive Mathematics Teacher (IMT) does not follow a linear path, but rather is configured as a process of continuous transformation, metaphorically represented in four stages: egg, caterpillar, pupa, and butterfly. These stages reflect a journey that begins with early ethical intuitions, passes through experiences of exclusion, and is consolidated in the construction of their teaching identity, which recognizes and embraces difference, care, and community, as well as interpreting mathematics teaching as a tool for understanding and transforming reality.

Keywords: Teacher education trajectory, Inclusion, Refiguration, Systematization of experiences, Identity of the mathematics teacher.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que dio luz a este artículo se tituló *De profesores de matemáticas a profesores de matemáticas incluyentes: refiguración del ser*. Para efectos de esta divulgación, se exponen los resultados correspondientes con el objetivo “describir las trayectorias de formación de dos profesores de matemáticas que se refiguran como profesores incluyentes, a partir de la sistematización de su experiencia formativa en la MDM” (Granados y Cortes, 2026, p.15).

Para los autores de este artículo, la sistematización de experiencias se configura como un ejercicio reflexivo orientado a comprender el *Ser* del profesor de matemáticas (Guacaneme y Salazar, 2024). Dicho ejercicio no se limita a una recuperación del pasado, implica interpretarlo desde el presente y proyectarlo hacia el futuro,

posibilitando una relectura de la acción, en este caso, de la trayectoria formativa que otorga nuevos sentidos a los acontecimientos que han marcado tal recorrido. En este horizonte, se coincide con Jara (2018), quien sostiene que la sistematización de experiencias permite “apropiarnos críticamente de su sentido” (p. 65), en la medida en que este no está previamente dado ni surge de forma espontánea, sino que el sentido se construye de manera personal y colectiva mediante una interpretación rigurosa, consciente e intencionada de la experiencia. En consonancia con Ricoeur (1987), esta construcción se inscribe en un movimiento hermenéutico en el que la narración permite configurar los acontecimientos vividos en una trama dotada de sentido. A su vez, la interpretación de dicha trama posibilita la refiguración —correspondiente al momento de la mimesis III—, entendida como la producción de nuevas comprensiones de sí mismo y la proyección de otros modos de ser como Profesor de Matemáticas Incluyente (PMI).

A partir de su participación en la MDM de la UPN, los autores de este artículo han transitado por un proceso formativo cuyo propósito trasciende la adquisición de herramientas teóricas o didácticas. Se trata, más bien, de un proceso que interpela convicciones, emociones, prácticas y posicionamientos éticos. La MDM ha operado como un escenario de tránsito, de quiebre y, a la vez, de reconstrucción, en el cual se ha puesto en juego la identidad profesional docente y el compromiso con una Educación Matemática de carácter incluyente.

Para los autores de este artículo, la educación matemática incluyente se comprende como una perspectiva que reconoce la diversidad como una condición constitutiva del aula. Desde esta perspectiva se cuestiona las prácticas que reducen la enseñanza a la transmisión homogénea de un mismo conocimiento, mediante los mismos procedimientos y en los mismos tiempos para todos los estudiantes. Esta comprensión implica superar las dicotomías entre saber y no saber matemáticas, o entre inclusión y exclusión, para avanzar hacia una educación matemática en contextos de diversidad, capaz de reconocer las singularidades de los sujetos y de construir caminos diferenciados que favorezcan su participación genuina (Torres, 2025).

Así, siguiendo a Larrosa (2009), se asume la experiencia como aquello que acontece al sujeto, lo afecta y lo transforma, por ello acota que experiencia es *eso que me pasa*. La experiencia se constituye como un espacio en el que se entrelazan diversos principios —entre estos, la exterioridad, la alteridad, la alienación, la reflexividad, la subjetividad, la transformación, el pasaje y la pasión— y en el que el sujeto —en este caso el profesor— vive los acontecimientos a la par que se deja afectar por tales principios. Precisamente es en ese dejarse afectar donde reside el sentido formativo de la experiencia, ya que lo vivido cobra relevancia cuando genera preguntas, confronta, moviliza y sitúa al sujeto frente al otro y frente a sí mismo.

2. ELEMENTOS TEÓRICOS

La sistematización que da origen a este artículo se organizó en torno a tres ejes de análisis: la inclusión en el aula de matemáticas; la identidad del profesor de matemáticas, con especial énfasis en la dimensión del *Ser*; y las trayectorias de

formación. Estos tres ejes convergen en un núcleo común, la experiencia como fundamento de la formación. Para precisar el sentido teórico desde el cual se comprende dicha experiencia, se retoman los aportes de Larrosa (2009), Jara (2018) y Cacho (2004).

Desde la mirada de Larrosa (2009), la experiencia no se concibe como una acumulación de acontecimientos, sino como aquello que irrumpe en la vida del sujeto: “eso que me pasa”, aquello que, al acontecer, deja huella y modifica la manera de ser, sentir y comprender el mundo. Para desarrollar esta idea, el autor identifica el *qué* de la experiencia a partir de varios principios como lo son la exterioridad, entendida como aquello que sucede fuera del sujeto y más allá de su control inmediato; la alteridad, que remite al reconocimiento del otro como diferente y, por lo tanto, merecedor de respeto en esa diferencia; y la alienación, que alude a la sensación de distancia o separación frente a lo que acontece, generando una ruptura entre el sujeto y la experiencia vivida.

De igual manera, Larrosa (2009) plantea que el *quién* de la experiencia, es aquello que se ve afectado por lo que sucede, se sostiene en principios tres principios: i) reflexividad, que da cuenta y razón del movimiento que experimenta el sujeto al salir de sí mismo para encontrarse con lo que ocurre y regresar transformado; ii) subjetividad, que sitúa la experiencia en el sujeto mismo, quien debe disponerse a ser afectado, mostrando apertura, sensibilidad y vulnerabilidad; iii) transformación, que señala que quien atraviesa una experiencia no permanece intacto, pues lo vivido deja huella que moldea su manera de ser.

Finalmente, el *pasar* de la experiencia se comprende a través de dos principios adicionales. El pasaje remite a la experiencia como tránsito hacia un territorio desconocido, incierto y potencialmente riesgoso. La pasión, por su parte, se refiere a la intensidad de lo vivido, a aquello que se padece y deja marcas profundas en el sujeto. Así, vivir una experiencia —o permitir que esta atravesase al sujeto— implica una disposición a la apertura y a la vulnerabilidad, dado que quien la vive se ve modificado y no retorna siendo el mismo. De este modo, la experiencia acontece a la par que forma al sujeto.

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad del profesor de matemáticas puede comprenderse como una construcción situada que emerge de la interacción entre la trayectoria personal, los procesos formativos y las prácticas pedagógicas que el docente desarrolla en contextos específicos. Desde esta perspectiva, Torres y Salazar (2024) plantean que el ser profesor de matemáticas no se reduce a la apropiación de contenidos disciplinares ni al dominio de estrategias didácticas, sino que implica un proceso de constitución del sujeto en el que intervienen experiencias biográficas, emociones, creencias y posicionamientos éticos frente a la enseñanza. En este sentido, la subjetividad docente se configura a partir de las maneras en que el profesor interpreta su historia, se relaciona con los estudiantes y otorga sentido a su práctica pedagógica.

En correspondencia con esta perspectiva, Jara (2018) sostiene que las experiencias no pueden ser entendidas como eventos disyuntos ni como narraciones lineales. Cada experiencia se configura como un proceso histórico y social complejo, en el que confluyen dimensiones individuales y colectivas, así como elementos objetivos y subjetivos. Para este autor, sistematizar una experiencia supone adentrarse

en esa complejidad, implica reconstruirla, interrogarla, interpretarla y resignificarla, más que para explicarla, para extraer aprendizajes, proyectar y compartir con *otros* esos nuevos sentidos. Así, la experiencia es a la vez objeto de reflexión y fuente de producción de conocimiento.

Por su parte, Cacho (2004) aporta una comprensión de la experiencia desde la noción de trayectoria formativa, entendida como una construcción atravesada por los contextos históricos y las condiciones biográficas y educativas particulares de cada sujeto. La trayectoria se concibe como un proceso dinámico en el que confluyen tres dimensiones temporales: i) la dimensión biográfica, que refiere a la historia personal, incluyendo vivencias, afectos y experiencias que inciden en el desarrollo del sujeto; ii) la dimensión educativa, que abarca los procesos formativos a lo largo del tiempo como la escolarización, la formación inicial y los aprendizajes derivados de la práctica profesional; iii) la dimensión histórico-cultural, que alude al contexto social, político, económico e institucional que condiciona y moldea la trayectoria, ofreciendo oportunidades o imponiendo restricciones.

Estas dimensiones se articulan entre sí y configuran el marco desde el cual se construye la identidad del profesor. Las trayectorias permiten comprender cómo se entrelazan las condiciones materiales, los vínculos afectivos, los saberes pedagógicos, los retos institucionales y las decisiones éticas que constituyen al sujeto en su condición de profesor. En el caso del profesorado, tal identidad no surge de forma inmediata ni se adquiere de una vez y para siempre, sino que se construye progresivamente en la relación entre experiencias vividas, decisiones éticas, aprendizajes pedagógicos y contextos de actuación. Así, Cacho (2004) señala que,

la identidad se configura de manera permanente; no constituye un núcleo esencial preexistente ni algo que se adquiere en un momento puntual, sino que se negocia a lo largo de la vida. A través de una sucesión de formas de participación, las identidades se van trazando como trayectorias (p. 80).

En este sentido, Cacho (2004) señala que el estudio de la trayectoria permite comprender la manera en que un profesional ha ido construyendo sus modos de pensar, enseñar y actuar, es decir, su identidad en el ámbito laboral, evidenciando así la estrecha relación entre identidad y trayectoria formativa. Como lo expresa el autor:

La identidad se configura de manera permanente; no constituye un núcleo esencial preexistente ni algo que se adquiere en un momento puntual, sino que se negocia a lo largo de la vida. A través de una sucesión de formas de participación, las identidades se van trazando como trayectorias (p. 80).

A la luz de los planteamientos de Larrosa (2009), Jara (2018) y Cacho (2004), la experiencia se reconoce, entonces, como una realidad compleja, viva y múltiple, que no se limita al hacer, al saber o al ser de manera fragmentada, sino que involucra la constitución integral del sujeto en su relación con el mundo. En este marco, la experiencia que se busca sistematizar corresponde al proceso de formación vivido como maestrantes en la MDM de la UPN durante los años 2024 y 2025. Este recorrido que se ha configurado como un trayecto de transformación en el que se entrecruzan vivencias personales, tensiones profesionales y aprendizajes situados, los cuales han incidido en la manera de comprenderse como Profesores de Matemáticas Incluyentes.

3. ABORDAJE METODOLÓGICO

Para dar cuenta del proceso de refiguración como PMI la investigación que da luz a este artículo, se desarrolló desde la propuesta de sistematización de experiencias de Jara (2018), en articulación con la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (1987). En este marco, se elaboraron relatos autobiográficos orientados a reconstruir episodios significativos de la experiencia de formación y a reconocer las trayectorias que se configuran al articular narrativamente dichos acontecimientos. La sistematización implicó una interpretación crítica de los relatos para comprender los sentidos adquiridos en la configuración y refiguración de la identidad como PMI. Los relatos autobiográficos se conciben como dispositivos epistemológicos que posibilitan la generación de conocimiento a partir del quehacer del profesor y en reflexión sobre este. De acuerdo con Lejeune (1994), el relato autobiográfico es un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, en particular en la historia de su personalidad” (p. 14). Desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (1987), la acción humana puede ser interpretada como un texto: los acontecimientos de la vida no se presentan como una secuencia transparente o plenamente ordenada, sino que adquieren inteligibilidad cuando son articulados en una trama narrativa.

La construcción de los relatos se comprende a partir de los tres momentos de la mimesis propuestos por Ricoeur (1987). La prefiguración —mimesis I— remite al mundo de la acción previamente vivido: sus circunstancias, temporalidades, vínculos, tensiones y marcos de sentido. La configuración —mimesis II— corresponde a la composición de la trama, mediante la cual acontecimientos inicialmente dispersos se seleccionan, relacionan y organizan en un relato dotado de sentido. Esta configuración no surge desde cero, sino que se construye en una tensión entre sedimentación e innovación: retoma formas narrativas, interpretaciones y significados previamente disponibles, pero también establece relaciones nuevas entre los acontecimientos y produce otras formas de comprender la trayectoria vivida y la identidad profesional que se ha configurado en ella. Finalmente, la refiguración —mimesis III— ocurre cuando la interpretación del relato transforma la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo y abre posibilidades para proyectar nuevas maneras de ser y actuar como profesor.

En la sistematización que se expone en este artículo, los relatos autobiográficos se elaboraron con la información proveniente de otros insumos como los diarios de campo, recursos multimedia, producciones escritas y actividades desarrolladas en los seminarios de formación en la MDM, los cuales permitieron recuperar acontecimientos significativos, articularlos narrativamente e interpretar las transformaciones que han incidido en la refiguración de la identidad como PMI.

Con el fin de reconocer y localizar los fragmentos más relevantes dentro de los relatos autobiográficos, se diseñó un sistema de codificación que permitió su identificación precisa en el texto completo. Por ejemplo, en el código [W, A, 38], la primera letra señala el autor del relato, la segunda letra permite ubicar la temporalidad de la experiencia, *A* determina la temporalidad antes de la experiencia, *Du* se usa para referirse al momento durante la experiencia y *De* para el periodo posterior a esta. Finalmente, el número indica el párrafo específico. Asimismo, en los relatos se optó

por el uso de pseudónimos al mencionar a profesores y compañeros —*i. e.* profesor E, profesora C o profesora O— con el propósito de proteger su identidad y asegurar la confidencialidad de la información, en concordancia con los principios éticos que rigen la investigación en el campo educativo.

Los procedimientos metodológicos que orientaron esta sistematización se apoyaron en la propuesta de Jara (2018), quien la define como:

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo” (p. 61).

Desde esta perspectiva, la sistematización produce conocimientos y aprendizajes en tanto permite apropiarse críticamente de las experiencias vividas, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Jara (2018) propone organizar la sistematización a partir de cinco tiempos:

- i) El punto de partida es entendido como el reconocimiento de la experiencia que se desea comprender y del lugar desde el cual el sujeto la interroga. Este momento inicial implica identificar las motivaciones, las preguntas orientadoras y el contexto en el que se desarrolló la práctica objeto de reflexión.
- ii) Formular un plan de sistematización donde se delimitan los propósitos, los ejes de análisis y las estrategias metodológicas del proceso. En este plan se definen los aspectos de la experiencia que serán analizados, las fuentes que permitirán reconstruir el proceso y los criterios que orientarán su interpretación.
- iii) La recuperación del proceso vivido corresponde al momento en que la experiencia se reconstruye a partir de los acontecimientos, decisiones y relaciones que la configuraron. Este proceso implica identificar acciones, actores y momentos significativos, así como las condiciones que influyeron en su desarrollo.
- iv) Las reflexiones de fondo constituyen el momento analítico en el que se interpretan críticamente los elementos surgidos durante la reconstrucción de la experiencia. Este ejercicio permite comprender los sentidos, relaciones y lógicas que explican lo ocurrido, generando conocimiento a partir de la práctica.
- v) Finalmente, los puntos de llegada sintetizan los aprendizajes obtenidos y las implicaciones que estos tienen para el campo educativo. Más que un cierre definitivo, representan una apertura hacia nuevas preguntas y posibilidades de transformación de la práctica, consolidando la sistematización como una forma de producir saber pedagógico desde la experiencia.

4. RESULTADOS: CONFIGURACIONES NARRATIVAS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA

Las tres dimensiones temporales¹ propuestas por Cacho (2004) conversan con la metáfora del ciclo vital de la mariposa —huevo, oruga, pupa y mariposa— como columna vertebral interpretativa de nuestro proceso de refiguración como PMI. La metáfora permite representar las distintas fases en que la identidad se gesta, se tensiona, se resquebraja y se resignifica. Cada estadio condensó una característica central de la trayectoria formativa, a partir de la cual fue posible reconocer el paso desde experiencias tempranas de exclusión hacia una identidad profesional incluyente.

Así, cada estadio no constituye una etapa cronológica rígida, sucesiva o acabada. Tampoco representa una progresión lineal que conduzca a una identidad del profesor definitiva. En correspondencia con Jara (2018), la experiencia se comprende como un proceso histórico y social complejo, atravesado por relaciones, tensiones y sentidos que se reconstruyen continuamente. Por ello, los estadios pueden coexistir, superponerse y reaparecer cuando los acontecimientos vividos son reinterpretados desde el presente. En este sentido, la identidad del PMI se propone como un proceso metamórfico abierto en donde cada estadio es un pliegue de una narración que se escribe y reescribe en diálogo con los *otros*, con los saberes y con las condiciones sociales. La metáfora de la mariposa no pretende idealizar la trayectoria, pretende subrayar que la transformación es una condición ontológica del sujeto docente, especialmente de aquel que ha hecho de la inclusión una promesa ética y profesional.

4.1. Profesor Huevo. Un origen silente

El Profesor Huevo simboliza el comienzo silencioso del proceso formativo, un momento en el que la identidad docente aún no se reconoce plenamente, pero en el que empiezan a surgir las primeras intuiciones de carácter ético. Estas emergen en medio de condiciones marcadas por ciertas carencias, relaciones afectivas frágiles y la presencia de vínculos familiares que, a pesar de todo, funcionan como espacios de cuidado y protección para el sujeto en formación.

Tal como ocurre con el huevo en el ciclo de vida de la mariposa, este período no resulta visible a simple vista, pero es decisivo porque allí se acumulan las marcas, experiencias y gestos que más adelante influirán en la transformación del sujeto. En esta etapa inicial, el futuro profesor aún no tiene conciencia de su vocación, pero

¹ Cacho (2004) comprende las trayectorias como secuencias de experiencias formativas o laborales que no siguen un curso fijo ni un destino previamente trazado, sino que constituyen un movimiento continuo con coherencia temporal, en el que se conectan pasado, presente y futuro. Estas trayectorias se estructuran en tres dimensiones temporales: el tiempo biográfico, que organiza los acontecimientos de acuerdo con los ciclos de vida y las experiencias personales del sujeto; el tiempo educativo, que atiende a los ciclos, dinámicas y experiencias vinculadas con la escolarización, la formación inicial y la formación continua; y el tiempo histórico, que sitúa la trayectoria en relación con las oportunidades, limitaciones y condiciones derivadas del contexto social, institucional y de las políticas laborales y educativas. Aunque Cacho no presenta estas dimensiones como una derivación directa de la hermenéutica de Ricoeur, ambas perspectivas pueden ponerse en diálogo de manera complementaria, siendo que la primera aporta categorías para reconstruir las trayectorias formativas del profesorado, mientras que la segunda permite comprender cómo los acontecimientos vividos adquieren sentido al ser configurados e interpretados narrativamente.

comienza a experimentar las huellas de la desigualdad, el señalamiento y la exclusión en contextos donde las condiciones materiales y simbólicas limitan las posibilidades de pertenencia. No obstante, incluso en medio de estas dificultades, surgen lazos familiares y comunitarios que funcionan como espacios de cuidado y sostén, tal como se observa en el relato:

Sin un detallado instructivo ni previo aviso, mis padres asumieron el reto de edificar una vida juntos... intentando en cada paso resolver el complejo desafío de criar, amar y enseñar a una pequeña vida que comenzaba su propio viaje [D, A, 7].

Este fragmento evidencia uno de los primeros pliegues del tiempo biográfico: *la familia como red de apoyo y como escenario de aprendizajes vitales*. Aunque sin certezas ni modelos claros, los padres del futuro PMI intentan construir un mundo posible desde el afecto y la precariedad, mostrando que el cuidado no depende de la abundancia, sino de la decisión de acompañar al otro. En este sentido, como plantea Le Vine (citado en Manjarrés et al., 2015), el cuidado implica “(...) la creación de unas condiciones de vida que permitan a los más pequeños sobrevivir hasta que sean independientes” (p. 45). De este modo, la familia se configura como el primer territorio donde el sujeto aprende a resistir y a reconocer el valor del cuidado cotidiano.

Sin embargo, estas redes de cuidado también están atravesadas por tensiones y contradicciones. Las familias de donde emergen muchos futuros profesores no constituyen espacios completamente armónicos, sino escenarios donde conviven el amor y la escasez, la ternura y la ausencia. El relato lo muestra con claridad cuando señala:

Día a día, se embarcaron en la tarea de enfrentar una realidad desconocida... pero siempre firmes en la decisión de construir una familia lejos de los horrores que de jóvenes vivieron [D, A, 8].

Las huellas de la escasez y las ausencias también aparecen en relatos que muestran cómo el amor puede expresarse a través del sacrificio silencioso. Así se evidencia en el fragmento:

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

Aquí el cuidado se manifiesta como un acto silencioso en el que la madre renuncia a sí misma para sostener a los otros, revelando la ambivalencia de un espacio familiar donde conviven protección y precariedad. A estas experiencias se suma la *vivencia de la ausencia*, particularmente la pérdida de figuras significativas que marcan profundamente la construcción de la identidad. Como puede advertirse en el siguiente fragmento

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

Desde la perspectiva de Cacho (2004), las trayectorias formativas no se configuran únicamente a partir de los conocimientos adquiridos, sino también desde las

ausencias que los sujetos cargan y que influyen en su manera de habitar el mundo. En medio de estas experiencias de diferencia y exclusión comienza a gestarse una sensibilidad particular hacia quienes también *habitan los márgenes*. El relato lo ilustra cuando señala:

Gracias al entorno en donde crecí... aprendí a querer a esos pequeños peludos... Mis padres me enseñaron que estas criaturas también podrían tener sed o hambre [D, A, 19].

De este modo, el contacto con aquello que suele ser rechazado por otros se convierte en una primera pedagogía de la compasión. Con el paso del tiempo, estas experiencias se traducen en gestos concretos que anuncian una vocación incipiente, como se evidencia cuando el relato menciona:

Acoger a Tamara, víctima de matoneo, siendo el único en asistir a sus quince años... y la promesa de que ‘ningún estudiante sería tratado como yo lo fui [W, A, 61].

Así, en este primer estadio del *Profesor Huevo*, la vocación docente aún no se nombra, pero ya se insinúa como una ética del cuidado que más adelante encontrará en la enseñanza una forma digna de habitar el mundo.

4.2. El Profesor Oruga: Un caminar distinto

La oruga simboliza el inicio del movimiento y de la búsqueda. Representa el momento de exploración en el que el sujeto comienza a reconocerse como profesor y empieza a observar el mundo con una mirada crítica, marcada por la experiencia de la alteridad, el dolor y el descubrimiento de las matemáticas como un lenguaje simbólico que permite comprender la realidad. En la trayectoria del futuro PMI, este momento puede entenderse como el tránsito entre una sensibilidad inicial hacia el cuidado — heredada de experiencias previas— y la aparición progresiva de una conciencia profesional. Durante esta etapa comienza a reconocerse como alguien que enseña, reorganiza su biografía desde una perspectiva educativa y se pregunta por su lugar dentro del aula, al tiempo que desarrolla una mirada crítica frente a los discursos históricos que han configurado la escuela y las formas de enseñar.

A diferencia del estadio anterior, donde la sensibilidad hacia el otro surgía principalmente como respuesta ética al dolor propio o al sufrimiento observado, el *Profesor Oruga* inicia ahora un proceso reflexivo más sistemático sobre su papel en la educación. Comprende que ser profesor de matemáticas no se limita a transmitir contenidos disciplinares, sino que implica asumir una postura frente al otro y frente a quienes han sido catalogados como diferentes o anormales. En esta toma de conciencia aparece una dimensión política e histórica del oficio docente, pues, como señala Orjuela (2022), la escuela colombiana ha operado históricamente como un “(...) mecanismo que funciona a partir del disciplinamiento, la docilidad, la observación, la regularización, la distribución y la inclusión de individualidades diferenciables” (p. 38).

En este contexto, el futuro PMI comienza a mirar de otra manera las diferencias entre los estudiantes. Aquello que durante mucho tiempo se entendió como obstáculo empieza a aparecer como una posibilidad pedagógica. Esta toma de conciencia se

manifiesta en experiencias cotidianas que marcan su percepción del mundo universitario y de la diversidad que lo habita:

Uno de los momentos que más marcó mi comprensión sobre la diversidad ocurrió de manera cotidiana: un estudiante de biología, con dificultades motrices, subía con esfuerzo inusitado las interminables escaleras de la universidad... cada peldaño era una barrera, cada peldaño una prueba que el entorno le imponía sin piedad [W, Du, 70].

Del mismo modo, reconoce que,

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

En estos relatos la diferencia deja de ser una idea abstracta para convertirse en una experiencia encarnada en la observación del otro. La imagen del estudiante que lucha con cada escalón revela cómo los espacios educativos pueden reproducir desigualdades estructurales, donde incluso la arquitectura institucional se convierte en metáfora de exclusión. A partir de esta observación, el futuro profesor advierte que muchas de las barreras que enfrentan los estudiantes no provienen de fallas individuales, sino de estructuras institucionales que organizan la vida escolar.

Esta comprensión se articula con la reflexión de Orjuela (2022), quien afirma que,

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

De este modo, el futuro PMI comienza a reconocer que los dispositivos escolares —evaluaciones, currículos, espacios físicos o discursos pedagógicos— no son neutros, sino que participan en la producción de jerarquías y exclusiones que moldean las identidades dentro de la escuela. También cambia la forma en que observa la realidad, pues la mirada del *Profesor Oruga* se vuelve más atenta y reflexiva, y lo cotidiano empieza a convertirse en materia de interpretación pedagógica. Esta transformación aparece en experiencias aparentemente simples, como cuando relata:

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

En estos gestos emerge una sensibilidad intersubjetiva que reconoce que el conocimiento también se construye en los vínculos y en las relaciones cotidianas. Esta comprensión se conecta con la idea de que el sentido pedagógico surge en la interacción con los demás. Como plantea Mèlich (1997), “en la vida cotidiana el sentido surge en la interacción con los demás” (p. 86) y “el mero hecho de hablar, de dialogar, implica una voluntad de consenso, un deseo de entendimiento entre los participantes” (p. 91).

En este proceso, el futuro PMI también reconoce que su identidad profesional se construye en relación con sus estudiantes, tal como expresa en el relato:

Esto lo recordé... cuando nos cuestionamos si nuestra subjetividad estaba determinada por la subjetividad de nuestros estudiantes... con Nicolás, con su familia, fui un buen profesor de matemáticas [W, Du, 78].

A partir de estas experiencias, la matemática deja de percibirse como un conjunto neutral de algoritmos y comienza a revelarse como una herramienta para comprender el mundo y pensar la inclusión. En esta transformación se manifiesta la tensión entre mismidad (idem) e ipseidad (ipse) descrita por Ricoeur (citado en Van Manen, 2016), el futuro PMI mantiene la constancia de su oficio —seguir siendo profesor de matemáticas—, pero cambia profundamente la forma en que entiende su tarea.

Así, la elección de las matemáticas se consolida como el lugar desde el cual contribuir al cuidado del otro, pues enseñar deja de ser una tarea técnica para convertirse en una práctica ética y política que, como sugieren Skovsmose y Valero (2012), permite comprender las estructuras sociales y abrir posibilidades para transformarlas.

4.3. El Profesor Pupa: recogerse para transformarse

Esta etapa alude a un momento de recogimiento y transformación interior, donde se produce un proceso de introspección en el que el acompañamiento de la comunidad de pares brinda un espacio de contención, permitiendo al futuro PMI reconocer que su diferencia no constituye una limitación, sino una manera válida y propia de habitar la profesión docente. En este proceso, la MDM se convierte en un capullo simbólico, un espacio donde la acción exterior se transforma en reflexión y donde la experiencia se vuelve comprensión. No hay prisa en este momento, pero sí intensidad; no hay estridencia, pero sí una vida interior que se reorganiza mientras el futuro PMI empieza a reconocerse como parte de una comunidad que también se busca y se narra para transformarse.

Este capullo formativo no está tejido de aislamiento, sino de voces compartidas. En la MDM, el futuro PMI descubre que la formación no es únicamente un proceso individual, sino una trama colectiva donde las historias personales se entrelazan. Aquello que antes se vivía como una búsqueda solitaria —la pregunta por el sentido de enseñar o por su lugar como profesor— comienza a construirse junto con otros que también cargan memorias, dudas y expectativas. En este encuentro emerge el primer pliegue: el reconocimiento de una comunidad que se sostiene en el afecto y en la palabra compartida. Tal experiencia aparece reflejada en el relato:

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

En este intercambio, el futuro PMI comprende que aprender de la experiencia vivida también significa escuchar al otro y permitir que su palabra reconfigure la lectura del propio pasado. Esta experiencia puede comprenderse a la luz de la reflexión de

González (2001), quien sostiene que el otro no es simplemente una presencia externa, sino una ausencia que permanece presente y que contribuye a constituirnos. Desde esta perspectiva, el yo no se forma en soledad, sino en relación con la alteridad. Escuchar las memorias de los compañeros se convierte entonces en un acto de reconocimiento mutuo, donde cada historia amplía el horizonte de comprensión de los demás.

Al mismo tiempo, esta experiencia se distancia de la lógica histórica de homogeneización que, según González (2001), ha caracterizado a la cultura occidental, construida “(...) tras innumerables guerras, colonizaciones, expropiaciones, explotaciones, deportaciones, etcétera., de todo aquello –y de todos aquellos– que no comulgan con nuestra moderna conciencia de Progreso y Desarrollo” (p. 129). Frente a esta tendencia excluyente, el espacio formativo comienza a vivirse como un lugar donde las diferencias no se corrigen, sino que se sostienen.

En este contexto emerge también una *pedagogía del cuidado* entre pares. El futuro PMI experimenta que la formación implica acompañarse mutuamente, sostener la palabra del otro y dejarse afectar por ella. Este clima comunitario se hace visible en el relato:

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

En este gesto sencillo aparece una comprensión profunda de la educación: antes de enseñar, es necesario aprender a habitar la comunidad. El aprendizaje florece en la reciprocidad y en la confianza compartida. Así, la *pupa* —aparentemente inmóvil— late con la fuerza de lo colectivo: los vínculos entre compañeros se convierten en alimento formativo, los afectos en conocimiento y el silencio compartido en una forma de respiración común.

En medio de este proceso de recogimiento surge un segundo pliegue: el reconocimiento de la propia singularidad dentro del colectivo. El futuro PMI empieza a comprender que formar parte de una comunidad no significa diluirse en ella, sino encontrar su propia voz. Esta conciencia aparece en experiencias aparentemente pequeñas que revelan un modo distinto de estar en el aula:

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

En este gesto aparentemente trivial se revela una disposición a explorar otras formas de actuar y de habitar el espacio pedagógico. La diferencia deja de ser una desviación que debe corregirse y empieza a reconocerse como fuente de identidad pedagógica. Esta lectura dialoga con la reflexión de González (2001), quien advierte que la cultura occidental ha tendido a sostenerse en la “(...) permanente exterminación de cualquier atisbo de singularidad, de cualquier señal que pudiese quebrar o romper la homologación labrada y esculpida por nuestro principio de

identificación/diferenciación de cualquier brizna de Alteridad en «el ser-otro del otro» (p. 131).

El reconocimiento de esta singularidad también se manifiesta cuando el futuro PMI se reencuentra con su historia personal en medio de la experiencia formativa. Un ejemplo aparece en el siguiente relato:

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

Aquí el entorno natural funciona como un espejo que devuelve al futuro PMI la memoria de su origen. Su diferencia ya no lo separa de la comunidad, sino que se convierte en raíz de su vocación. En este reconocimiento comienza a gestarse la promesa de enseñar desde la propia singularidad, entendiendo que la humanidad no se realiza negando la diferencia, sino cultivando el vínculo con ella. En este punto, el capullo comienza a abrirse, la quietud interior se transforma en impulso y la identidad que se recogía para comprenderse empieza a disponerse para actuar.

4.4. El Profesor Mariposa: Abrir las alas

Esta etapa representa la apertura y el despliegue. El vuelo no es una evasión, sino un acto de testimonio. En esta fase, el PMI reconoce la dignidad que emerge de su propia historia y la proyecta en su práctica docente, enseñando desde el cuidado, la memoria y un compromiso ético que lo vincula con los demás.

Este momento corresponde al tiempo del *después*, un tiempo que se enlaza con las tres dimensiones de la trayectoria de formación planteadas por Cacho (2004). En esta etapa el profesor, ya constituido como PMI, se reencuentra con el mundo no para escapar de él, sino para habitarlo de otra manera. Su vuelo no es una fuga, sino una forma de testimonio, cada color de sus alas guarda las huellas de los procesos vividos en las etapas anteriores, y cada movimiento recuerda los aprendizajes nacidos de la comunidad, la introspección y el reconocimiento de la diferencia.

En este estadio, el *Profesor Mariposa* se percibe como un sujeto en permanente tránsito, aunque ahora con la capacidad de observar su historia como un todo. Desde esa perspectiva amplia comprende que su identidad docente está compuesta por múltiples fragmentos de experiencia. Las heridas ya no necesitan ocultarse, pues han sido transformadas en sentido y compromiso. Desde esa altura simbólica entiende que enseñar no consiste en sostener ideales abstractos, sino en permanecer fiel a las promesas que dieron origen a su vocación. De este modo surge un primer rasgo: un profesor que hereda la dignidad, alguien que reconoce en su pasado una fuente de significado para su labor pedagógica. Esto se expresa en el siguiente relato:

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

En esta narración, la dignidad aparece como un legado que se transmite a través de la experiencia familiar. El PMI identifica en su historia el origen de su manera de relacionarse con el mundo: la empatía como fuerza vital, la compasión como orientación ética y el dolor como fuente de aprendizaje. Reconocer estas vivencias no implica quedar atrapado en ellas, sino reinterpretarlas desde el presente para orientar su práctica docente (Mèlich, 1997). Desde esta perspectiva, el PMI comprende que no puede transformar las decisiones de quienes lo precedieron, pero sí puede recoger los valores que heredó de ellos como guía ética. La empatía, el respeto por la diferencia y el cuidado silencioso se convierten así en principios orientadores de su práctica pedagógica, ejemplo de ello es el siguiente relato:

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

La metáfora del mosaico muestra cómo las piezas aparentemente dispersas de la vida encuentran sentido al integrarse en una figura mayor. Siguiendo a Ricoeur (1987), esta fidelidad a la propia historia expresa la capacidad de sostener una promesa sin negar el cambio. Un segundo pliegue de análisis es el de un profesor que se dignifica en su propio quehacer. La dignidad ya no es únicamente un legado recibido, sino una práctica que se construye en el presente. Si el primer movimiento lo lleva a mirar hacia atrás para reconocer lo que recibió, el segundo lo invita a mirar el aula como el lugar donde esa promesa se concreta. Su identidad profesional se fortalece al actuar con coherencia respecto a los valores que lo sostienen. Esto se expresa en el siguiente compromiso:

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

En estas palabras, la dignidad se manifiesta como acción concreta. El aula se convierte en un espacio donde la justicia se practica a través del diseño inclusivo, el trabajo comunitario y la atención a las relaciones humanas. Así, la docencia aparece como una práctica de esperanza que también se refleja en otro relato de la dimensión educativa:

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

Esta mirada coincide con la perspectiva de Skovsmose y Valero (2012), quienes sostienen que la Educación Matemática Crítica busca “crear escenarios de participación donde todos puedan pensar y actuar” (p. 25). En este sentido, el profesor se dignifica al generar espacios donde su autoridad habilita en lugar de excluir y donde el conocimiento se convierte en puente para el encuentro humano.

Finalmente, el PMI comprende que *nombrar* y *cuidar* son gestos fundamentales de su práctica. Nombrar implica reconocer las presencias y devolverles su lugar en el relato compartido. Así lo expresa el siguiente fragmento.

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

En esta elección se condensa la madurez del Profesor Mariposa. Como afirma Larrosa (2009), la experiencia formativa no consiste simplemente en acumular conocimientos, sino en dejarse transformar por aquello que nos ocurre en el aquí y ahora, sino también en el allá y después. De este modo, el PMI convierte su trayectoria en una pedagogía de cuidado: una forma de enseñar que transmite saberes, pero que también dignifica y acompaña. Tal como sucede en el ciclo vital de la mariposa, cada estadio —huevo, oruga, pupa y mariposa— deja marcas que no desaparecen, sino que se integran en una identidad docente que continúa transformándose en el encuentro con los otros.

5. CONCLUSIONES: LOS PUNTOS DE LLEGADA

La constitución del PMI no responde a un proceso lineal ni exclusivamente académico, por el contrario, se configura como una trayectoria compleja en la que confluyen dimensiones biográficas, educativas e históricas que se entrelazan para dar forma a una identidad docente en permanente transformación. Desde esta perspectiva, la formación profesional se construye tanto a partir de los aprendizajes institucionales como de las experiencias personales que atraviesan la vida del docente.

El análisis de los relatos autobiográficos permitió identificar que la identidad del PMI se desarrolla mediante un proceso metafóricamente representado en la metamorfosis de la mariposa, la cual permitió comprender la formación docente como un tránsito en el que se integran experiencias de vulnerabilidad, descubrimiento, introspección y apertura. Cada estadio refleja momentos en los que el sujeto se interroga por su lugar en el mundo, su relación con los otros y el sentido de enseñar matemáticas en contextos atravesados por la diversidad.

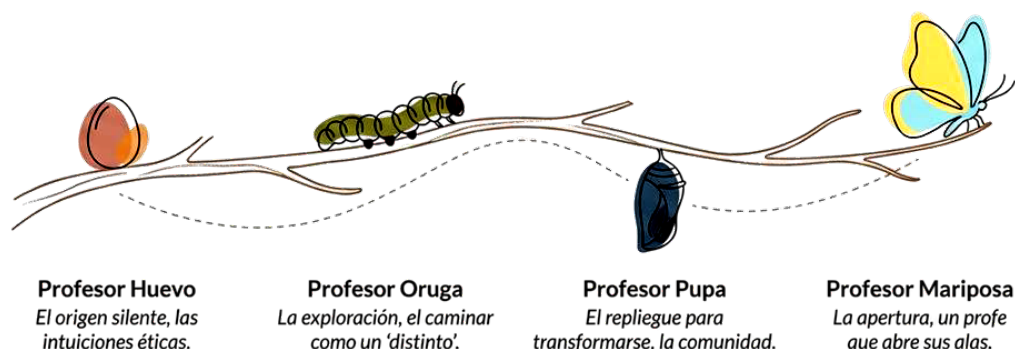
En el estadio del Profesor Huevo emergen las bases éticas de esta trayectoria, pues las experiencias tempranas relacionadas con el cuidado, la precariedad o la exclusión van configurando una sensibilidad particular frente a la diferencia. Aunque en este momento la vocación docente aún no se encuentra claramente definida, comienzan a gestarse disposiciones afectivas que posteriormente se traducirán en una ética del cuidado hacia los estudiantes. Posteriormente aparece el estadio del Profesor Oruga, que marca el inicio de la conciencia profesional, donde el sujeto comienza a reconocerse como docente y a cuestionar críticamente ciertas dinámicas escolares que históricamente han reproducido jerarquías y exclusiones. En este contexto, la matemática deja de ser únicamente un saber disciplinar y se comprende también como un lenguaje simbólico que permite interpretar la realidad y abrir posibilidades para una educación más justa.

El estadio del Profesor Pupa representa un momento de introspección y transformación, en el que la experiencia formativa en la maestría se convierte en un espacio de encuentro y reflexión colectiva donde el futuro PMI puede narrar su trayectoria, escuchar la de otros y resignificar su propia experiencia, proceso mediante el cual la diferencia comienza a asumirse no como una limitación, sino como una fuente de identidad pedagógica.

Finalmente, el Profesor Mariposa simboliza la apertura hacia el mundo desde una identidad docente que integra las experiencias anteriores. En este momento, el PMI transforma su historia en una práctica pedagógica basada en el cuidado, la inclusión y el compromiso con los otros. Así, enseñar matemáticas deja de entenderse únicamente como transmisión de contenidos y se convierte en una práctica ética orientada a generar espacios de participación y reconocimiento.

A manera de síntesis, el siguiente esquema representa visualmente las cuatro configuraciones narrativas identificadas en las trayectorias de formación analizadas: Profesor Huevo, Profesor Oruga, Profesor Pupa y Profesor Mariposa. No pretendemos establecer una progresión lineal, rígida o definitiva de la identidad del PMI, sino que, buscamos mostrar un proceso metamórfico abierto, en el que cada estadio constituye un pliegue interpretativo donde se conservan huellas de experiencias anteriores, se dialoga con las tensiones del presente y proyectan nuevas posibilidades de refiguración. En este sentido, las configuraciones pueden coexistir, superponerse o reaparecer cuando los acontecimientos vividos adquieran nuevos significados en la trama narrativa.

Figura 1: Esquema de las características que emergen en las trayectorias de formación de dos PMI



Fuente: Tomado de Granados y Cortes (2026).

A partir de estas refiguraciones se proponen algunas preguntas orientadoras que permiten ampliar la comprensión de las trayectorias de formación del PMI: ¿qué experiencias tempranas dejan huellas en la manera de reconocer al otro?; ¿qué acontecimientos permiten cuestionar las concepciones iniciales sobre la diferencia y hacer visibles las barreras que atraviesan los espacios educativos?; ¿cómo inciden la reflexión sobre la propia historia y el encuentro con otros en la resignificación de la identidad docente?; y ¿de qué manera las experiencias vividas se proyectan en

decisiones pedagógicas orientadas al cuidado, la participación y el reconocimiento de los estudiantes?

Estas fueron algunas de las preguntas que nos interpellaron en nuestro camino como PMI y que aún no están resueltas, sino que se buscan abrir posibilidades de interpretación sobre trayectorias singulares, dinámicas e inacabadas, susceptibles de nuevas refiguraciones

DECLARACIONES DE CONTRIBUCIONES DE LAS PERSONAS AUTORAS

ADGC, WSA y ETP concibieron la idea presentada en este artículo, el cual es producto de una investigación en la que ADGC y WCA fueron autores y ETP la asesora. Todos los autores participaron activamente en la discusión de los resultados, revisaron y aprobaron el trabajo.

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

Los datos que respaldan los resultados de este estudio están disponibles en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, por la formación que nos permitió reflexionar sobre nuestro ser como profesores de matemáticas incluyentes. En particular agradecemos a las profesoras Claudia Salazar por hacernos experimentar otras formas de investigar(nos) y por ejemplificar el poder que reposa en las narrativas y en el cariño por el otro; a la profesora Claudia Vargas por ser parte del camino, por creer en nuestras ideas y permitirnos un espacio para ser nosotros a nuestros ritmos sin temer a salirnos de los renglones; al profesor Edgar Angulo, por ser ese aventurero valiente que nos inspiró a más, a mirar con otros ojos el mundo que creíamos establecido; a el profesor Ferley Ortiz, por tan magnas enseñanzas y discusiones en sus seminarios, donde podíamos pensar sobre la educación o sobre la inclusión con la misma furia con que la enseñamos; a la profesora Paola Balda, quien nos permitió ver al pasado para invitarlo con cariño al presente; al profesor César Rendón, que entendió que cada proceso es distinto, que nosotros también somos diversos y necesitamos de otros ritmos, de otras metodologías; y, por supuesto, a nuestros compañeros de la MDM, nuestra comunidad fraguada en las batallas de los salones, nuestras anclas en las esperanzas de un mejor futuro y nuestra fogata a la cual volver después de cada batalla.

6. REFERENCIAS

- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), pp. 69 – 111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034304>
- González, F. (2001). El otro hoy. Una ausencia permanente presente. En Larrosa, J., y Skliar, C (Eds.), *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Granados, A y Cortes, W. (2026). *De profesores de matemáticas a profesores de matemáticas incluyentes: refiguración del ser* [Tesis de Maestría en educación Matemática. Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/items/bdf9b97a-4f08-422e-8293-5785525491b0>
- Guacaneme, E., & Salazar, C. (2024). Aspectos esenciales en la constitución de la identidad del profesor de matemáticas como oportunidades y retos para la formación. En Parga, Zapata y Tuay (Editores). *Educación en ciencias y matemáticas: contextos, desafíos y oportunidades*. (pp. 395–421). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/e92b1aeb-07e6-4718-8dbf-34c3659d3cc0>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (eds.), *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13 – 44). Homo Sapiens. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico*. (J. M. Flórez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Manjarrés, D., León, E., y Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación: anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/e63bc4eb-a07b-4fad-ad66-b4de32668ba4>
- Mèlich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Anthropos
- Orjuela, G. (2022). *Los anormales de la escuela colombiana: Institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX*. Editorial Aula de Humanidades.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ediciones Cristiandad.

- Skovsmose, O., y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: Un compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En O. Skovsmose, y P. Valero (eds.), *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 11 – 38). Universidad de los Andes
- Torres, E. (2025, 23 de enero). Sesión 14 *Cátedra Doctoral en Educación Matemática 2024-2* [Video]. YouTube. https://youtu.be/RoDb_FGO1k4
- Torres, E., y Salazar, C. (2024). *Narrativas, trayectorias y experiencias de futuros profesores de matemáticas. [Ponencia]*. IX Jornadas de Historias de Vida en Educación, Universitat de València, España
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.