

La Voz en las Epístolas: Una Investigación Narrativa de los Sentidos de Ser Profesor de
Matemáticas

Andrés Felipe Gil Castro
Fredy Hernando Guerrero Pardo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS
Bogotá, diciembre de 2023

La Voz en las Epístolas: Una Investigación Narrativa de los Sentidos de Ser Profesor de
Matemáticas

Andrés Felipe Gil Castro
Fredy Hernando Guerrero Pardo

Asesora: Dra. Claudia Salazar Amaya

Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Docencia de la Matemática

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS
Bogotá, 2023

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros compañeros de la cohorte 2022-1 quienes nutrieron cada discusión, experiencia y aprendizaje que tuvimos a lo largo del desarrollo de los seminarios llevando a aportar a la manera en que nos formamos como individuos y en nuestro hacer como profesores. Especialmente a Arturo y Diego quienes con su presencia y disposición a compartir experiencias aportaron a la manera en que vivimos la experiencia en la maestría.

Agradecemos a los profesores que nos acompañaron en cada uno de los seminarios de la Maestría sus palabras y experiencias nos llevaron a reflexionar constantemente sobre nuestro oficio de ser profesores de matemáticas y a tener en ustedes algunos ejemplos a seguir. Agradecemos a Claudia Vargas por estar siempre presta a escucharnos y apoyarnos en cada duda o dificultad en el camino, a Paola Balda por ser un ejemplo y contagiarnos de tu sentido de ser profesora, a Elizabeth Torres por mostrarnos la importancia de la rigurosidad y estar abierta a aportarnos desde tu experiencia, a Edgar Guacaneme por cada aporte, reflexión y experiencia compartida, la pasión con que abordas los asuntos académicos siempre es valiosa, a la profe Isabel Calderón por recordarnos lo importante que es cuidar el vínculo con el estudiante en la clase y aportar desde el cuidado, por ultimo a Nubia Soler, Gloria García, Francisco Camelo quienes fueron un factor de motivación y movilización desde sus enseñanzas.

Queremos agradecer de manera especial a nuestra asesora de trabajo de grado, la Doctora Claudia Salazar, por su dedicación, sabiduría, valiosos aportes, orientación, comprensión y apoyo en la consolidación y redacción de este trabajo. Cada encuentro contigo fue

significativo, especialmente porque compartir la vida al inicio de las sesiones nos servía como un recordatorio de lo importante de la misma, parar para reflexionar siempre ayuda a volver a lo realmente importante. Tus consejos y comentarios constructivos han sido invaluable, trascendiendo el ámbito académico y mostrando un genuino interés por nuestras experiencias, sentidos y vida.

Felipe y Fredy.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a Dios, en primer lugar, por concederme salud y sabiduría, permitiéndome vivir esta hermosa experiencia. Por tener el privilegio de conocer a Andrés, una persona cuya amabilidad y compañerismo fueron un apoyo constante en mi proceso de escritura. También deseo agradecer a la profesora Claudia por brindarme la oportunidad de compartir y aprender a su lado una vez más, enriqueciendo mi formación de manera invaluable.

Fredy Guerrero.

También quiero agradecer a Fredy por estar en el camino de elaborar este trabajo, sabemos el reto que ha implicado y cada aprendizaje que hemos tenido ha valido la pena, gracias por la disposición y presencia. A la profe Claudia por estar por la apertura y entrega, agradezco cada charla profunda y aprendizaje en el camino.

A Mile por acompañarme en el camino y ser luz en días grises, a mis amigos de la vida por entenderme en los espacios que tomé y acompañarme siempre con tanto amor, a mis amigos y compañeros gracias por sus palabras de aliento y disposición a escuchar y agradezco a mi familia por ser siempre todo y estar para mí.

Pipe.

Dedicatoria

A mi amada esposa, mis queridos hijos, mi adorada madre y la memoria de mi abuelita:

A ustedes, mi sólido pilar emocional, les dedico este trabajo de investigación. Su amor y apoyo incondicional han iluminado mi camino, y la esencia de ustedes vive en cada palabra de este proyecto. Gracias por ser mi mayor motivación y fuente de fortaleza.

Con amor eterno, Fredy Guerrero

Dedico este trabajo a mi familia, madre, hermanita, tía, abuelo, angelitos de cuatro patas por estar siempre, cuidarme, entenderme y siempre ser luz cálida en mi vida.

A mis tíos, primos y amigos que se preocuparon y buscaron acompañarme desde el cuidado.

Siempre los llevo conmigo, Pipe.

Por último, queremos dedicar este trabajo a los profesores que fuimos al animarnos a emprender este camino, a quienes éramos cuando iniciamos la maestría y se fueron nutriendo, conociendo, transformando y aprendiendo, a los que somos al escribir estas, las últimas palabras, y a los que seremos al nutrir nuestras vidas con cada experiencia y aprendizaje.

Felipe y Fredy.

Tabla de Contenido

Capítulo 1: Introducción.....	8
Capítulo 2: Planteamiento del Problema.....	11
Origen y Contexto del Problema.....	11
Aproximación Desde el Ámbito Académico	14
Explicitación de las Tensiones que Configuran la Problemática	16
Capítulo 3: Justificación	25
Capítulo 4: Antecedentes Investigativos	28
Investigaciones en Educación Matemática desde una Perspectiva Narrativa	29
Investigaciones en torno a los Sentidos de Ser Profesor	33
Capítulo 5: Objetivos	36
Objetivo General.....	36
Objetivos Específicos	36
Capítulo 6: Marco Conceptual	37
Experiencia.....	38
Principios de Exterioridad, Alteridad y Alienación: el “eso” de “eso que me pasa”	39
Principios Subjetividad, Reflexividad y Transformación: el “me” de "eso que me pasa"	40
Principios Pasaje y Pasión: el “pasa” de "eso que me pasa"	40
Narrativa.....	41
Género Epistolar.....	43
Sentidos	44
El Oficio de Ser Profesor de Matemáticas.....	46
Los Discursos en la Ampliación de los Sentidos	49
La Experiencia en la Ampliación de los Sentidos	51

La narrativa como Expresión en la Construcción de los Sentidos y Significados	52
Trayectoria de Formación	53
Capítulo 7: Marco Metodológico.....	55
La Investigación Narrativa como Marco Metodológico.....	56
La Narrativa como Metodología en Investigación en Educación Matemática.....	58
Elección del Género Epistolar	61
Población de Estudio	63
Fases del Diseño Metodológico.....	66
Instrumentos de Recolección de Información	67
Procesamiento y Sistematización de la Información	71
Capítulo 8: Análisis e Interpretación de la Información	73
Análisis Serie de Cartas por Profesor	74
Profesor AP	75
Profesor FG	82
Profesor DR.....	87
Profesor AG.....	94
Profesor FS.....	100
Capítulo 9: Resultados	106
Sentidos Atribuidos al Oficio Ser Profesor de Matemáticas por Profesor	106
Profesor AP	106
Profesor FG	108
Profesor DR.....	110
Profesor AG.....	111

Profesor FS.....	112
Elementos Presentes como Rasgos Constitutivos de los Sentidos de Ser Profesores de Matemáticas	113
Dimensión Afectiva del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas	114
Dimensión Ética del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas	115
Dimensión Política del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas	115
Dimensión Epistemológica del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas	116
Capítulo 10: Conclusiones	117
Alcances de los Objetivos	117
Limitaciones de la Investigación y Recomendaciones a Futuros Proyectos	121
Formación como Investigadores Haciendo Investigación	122
Alcances de una Formación Posgradual en los Investigadores	123
Capítulo 11: Bibliografía	126
Capítulo 12: Anexos.....	132
Anexo 1. Formato Actividad 1	132
Anexo 2. Formato Actividad 2	134
Anexo 3. Formato Actividad 3	137
Anexo 4. Formato Actividad 4	138
Anexo 5. Transcripción y Sistematización de las cartas.	139
Actividad 1	139
Actividad 2.....	146
Actividad 3.....	154
Actividad 4.....	163

Anexo 6. Cartas de Participantes.....	167
Ilustración 1. Interpretación de la definición de Experiencia según Larrosa (2006). Fuente: Elaboración propia.	39
Ilustración 2. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner. (Bolívar, 2002, p. 9).....	60
Ilustración 3. Población de Estudio. Fuente: Elaboración propia.	65
Ilustración 4. Fases de diseño metodológico. Fuente: Elaboración propia.	66
Ilustración 5. Ejemplo de la codificación de los enunciados. Fuente: Elaboración propia..	72
Ilustración 6. Categorías emergentes: dimensiones del sentido atribuido a ser profesor de matemáticas. Fuente: Elaboración propia.	114
Tabla 1 Bibliometría para la Tensión 1	17
Tabla 2 Descripción de los instrumentos	70
Tabla 3 Descripción de los instrumentos	¡Error! Marcador no definido.

Capítulo 1: Introducción

Estimado(a) lector(a):

Nos dirigimos a usted con mucho respeto y con el profundo deseo de que encuentre de interés la lectura del siguiente escrito. Suponemos que, si ha llegado hasta este texto, es porque tiene un interés especial en comprender los sentidos que los profesores de matemáticas atribuyen a su oficio, enfatizando en la experiencia profesional y de formación. Ese también fue nuestro interés como investigadores y el propósito general de este trabajo. Reconocemos que su atención puede centrarse en un elemento específico de nuestro proceso investigativo, lo cual también esperamos resulte de utilidad para usted.

El sentido que los profesores atribuyen a ser profesor de matemáticas es un elemento que requiere ser estudiado con mayor profundidad en el ámbito educativo, dado que puede aportar a la reflexión a nivel institucional, personal y académica. Por este motivo, nos interesamos en abordar la caracterización de estos sentidos en nuestra investigación, la cual se tituló *La Voz en las Epístolas: Una Investigación Narrativa de los Sentidos de Ser Profesor de Matemáticas*, con la cual, dos profesores de matemáticas aspiramos a obtener el título de magister en Educación Matemática (MDM) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Nuestro proceso se vinculó a la investigación realizada por Salazar y Torres (2022), quienes buscaron caracterizar las identidades narrativas de profesores de matemáticas asociados a programas de formación en la UPN. A partir de los elementos mencionados y la reflexión de nuestro sentir al ingresar a la MDM logramos establecer el punto de partida para el planteamiento del problema y caracterizar los sentidos, entendiendo que era una labor retadora, compleja y llena de dinamismo puesto que se configuran en el marco de la experiencia y la historia misma del profesor. Teniendo en cuenta lo anterior, decidimos asumir la perspectiva narrativa por ser esta la única que nos permitía acercarnos a lo más

íntimo del profesor de matemáticas, al ser ésta la manera en que el autor del relato puede expresar su sentir y que este se pueda objetivar al ser leído e interpretado por otros.

Para abordar el fenómeno a estudiar adoptamos como elementos teóricos centrales: la experiencia entendida a partir de los planteamientos de Larrosa (2006); la narrativa como medio de objetivación de la experiencia, principalmente con base en los planteamientos de Salazar (2021), Bolívar (2002) y Clandinin y Connelly (2000); los sentidos caracterizados a partir de Díaz (2007) y Cerquera et al (2017); y por último las trayectorias de formación definidas mediante la perspectiva de Cacho (2004).

Con estos fundamentos teóricos, junto con la decisión de realizar el acercamiento a la problemática desde la perspectiva narrativa, logramos tener la certeza de acercarnos a la experiencia del profesor, a sus matrices emocionales, a los contextos en los que en que se produce dicha experiencia y a las maneras en que se ponen en diálogo significados y sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas.

Asumiendo la complejidad que caracterizaba la problemática que abordamos, emprendimos la tarea de buscar un método en investigación narrativa que permitiera un ejercicio de distanciamiento y reflexión, y que permitiera conocer pasajes de la vida de los profesores que configuraron sus sentidos. Por lo anterior, elegimos el género epistolar y creamos una serie de instrumentos a manera de cartas, escritas por los profesores en ejercicios de imaginación que relacionaban su presente, su pasado, su futuro y experiencias positivas y negativas en la interacción con sus estudiantes. Asimismo, buscamos generar en los participantes una reflexión sobre los impactos que tuvo la trayectoria de formación posgradual en la MDM en la configuración de sus sentidos.

Presentar todos estos elementos no es sencillo, así que tenemos una estructura para nuestra investigación que se compone de nueve capítulos, entre el planteamiento del problema y las conclusiones. En el primer y segundo capítulo exponemos el proceso de acercamiento a la enunciación de la problemática que nos propusimos estudiar, inicialmente desde las

reflexiones personales, seguido del acercamiento desde el ámbito académico para finalizar explicitando las tensiones que motivaron nuestro proyecto.

En el tercer y cuarto capítulo se encuentran la justificación y los antecedentes investigativos considerados en la investigación. El quinto capítulo corresponde al planteamiento de los objetivos de nuestra investigación, orientados a caracterizar los sentidos en el marco de la experiencia y la trayectoria de formación en la MDM, a través de ejercicios planteados con base en el género epistolar en el marco de la investigación narrativa.

El sexto capítulo desarrolla los elementos conceptuales centrales mencionados antes, en el inicio de esta sección de nuestro documento. El séptimo capítulo responde al marco metodológico, incluyendo la perspectiva que asumimos, la justificación de cada elección, la caracterización de la población, las fases del diseño metodológico que desarrollamos y el proceso de sistematización.

En los últimos tres capítulos se encuentra el análisis e interpretación de la información, los resultados y las conclusiones. En estos capítulos, se ilustra la manera en que se desarrolló la interpretación de la información mediante un análisis narrativo de datos narrativos (Bolívar, 2002), para finalizar con el planteamiento de las conclusiones que dan respuesta a nuestros objetivos.

Los resultados de esta investigación invitan a reflexionar sobre las dimensiones ética, política, epistemológica y emocional que configuran los sentidos de los profesores de matemáticas, en el marco de la singularidad de los profesores que pone en diferentes planos estas dimensiones para dar sentido al oficio.

Esta es una descripción general de lo que podrán encontrar a continuación en nuestro escrito, reiterando, esperamos sea de su interés y aporte a su visión de la educación matemática. Sin más asuntos adicionales por desarrollar en este apartado, le invitamos a continuar la lectura del documento y agradecemos su interés en conocer más sobre este

proceso que ha sido altamente formativo para nosotros, los autores de la investigación, y esperamos fructífero para la investigación en educación matemática.

Asimismo, esperamos que la lectura de este documento desencadene nuevas ideas y pensamientos en usted como lector, permitiéndole imaginar otras rutas y caminos para acercarse a estos sentidos.

Con mucho respeto por su experiencia en la lectura de este texto, nos despedimos.

Atentamente;

Fredy y Felipe, autores de esta investigación.

Capítulo 2: Planteamiento del Problema

Origen y Contexto del Problema

La investigación en educación matemática, entendida como una ciencia social, puede encargarse del estudio de cualquier aspecto perteneciente a la red de prácticas sociales que ha sido descrita por Valero (2012a). Esta red se establece en torno a la triada formada entre el profesor (maestro), el estudiante (aprendiz) y el conocimiento (matemáticas), buscando relacionar los diferentes contextos en los cuales se constituye el significado de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Contempla aspectos como:

... prácticas de la familia y exigencias de los padres a la escuela (en matemáticas), prácticas de la comunidad local y sus necesidades educativas (en matemáticas), prácticas de formulación de políticas educativas internacionales o nacionales en matemáticas, que estructuran y regulan las formas de conocimiento válido, las competencias y los niveles de logro que deben ser alcanzados por los estudiantes y los profesores en matemáticas, prácticas de educación de profesores, prácticas de producción de libros de texto [...] (Valero, 2012a, p. 317).

Teniendo en cuenta que el profesor de matemáticas hace parte de la triada que está en el centro de la red de prácticas sociales en educación matemática, la constitución de su subjetividad se encuentra como un aspecto de interés para la investigación en educación matemática. Es por esto que, en nuestro proceso investigativo, buscamos comprender el sentido de ser profesores de matemáticas, el cual es parte de la manera en que se subjetivan los significados asociados a las prácticas enunciadas por Valero (2012a).

Para el desarrollo del problema que motivó esta investigación, tuvimos en cuenta las preocupaciones iniciales producto de nuestras experiencias profesionales. A continuación, enunciaremos las razones por las cuales inicialmente nos vinculamos al programa de la maestría, para dar paso a la enunciación del planteamiento del problema.

Por un lado, yo, Fredy Guerrero, licenciado en matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuento con varios años dedicados a la docencia de las matemáticas. Al acercarme a la maestría me motivaba la preocupación por situaciones de desigualdad y justicia social del contexto de los estudiantes en la institución en que laboro. Desde mi experiencia en la mediación con estos jóvenes percibo que sienten que al vivir en sectores marginados de la ciudad la posibilidad de mejorar su situación y la de su familia es casi nula. Estas circunstancias conllevan a que los estudiantes perciban pocas oportunidades para acceder a la educación superior, bien sea por ausencia de posibilidades económicas o problemáticas sociales presentes en su entorno. Por las razones anteriores, decidí continuar con mi formación profesional en el programa de Maestría en Docencia de las Matemáticas (MDM), en búsqueda de respuestas frente a estas situaciones que se presentan en el aula.

Por otro lado, las mías, de Felipe Gil, soy ingeniero civil de la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito y llevo algunos años ejerciendo como profesor de matemáticas en una institución privada de la ciudad de Bogotá. Accedí al programa de la MDM buscando nutrir pedagógicamente mis experiencias y esperando fortalecer mi perspectiva social escuchando las voces de otros colegas, especialmente los que ejercen la docencia en contextos con menos privilegios a nivel social y económico. Entre mis inquietudes al

ingresar al programa de la maestría se encontraba lograr comprensión sobre cómo, desde la enseñanza de las matemáticas, podría llegar a impactar de manera intencionada en el desarrollo emocional de mis estudiantes y ayudarles a afrontar realidades como las que nos encontramos en años atrás con los cambios que trajo la pandemia a nuestras vidas.

Los párrafos anteriores describen las primeras intenciones que teníamos para participar en la maestría a partir de nuestras experiencias en el ejercicio de ser profesores de matemáticas. En ambos casos esperábamos que el enfoque de la MDM, que para la cohorte 2022-1 fue ofrecida por la UPN por la con énfasis en la relación entre Educación Matemática y Ciudadanía, permitiera profundizar la reflexión respecto a las preocupaciones con las que nos acercamos a este proceso de formación posgradual.

El núcleo problemático de la maestría se vinculaba con enfoques de educación matemática crítica y sociopolíticos de autores como Valero (2012b), Skovsmose (1999), Jaramillo (2011) y Blanco (2011). Estos autores reconocen las matemáticas como una herramienta que requieren los ciudadanos para ejercer su ciudadanía en el marco de una democracia y en la participación en procesos sociales y culturales; además de procurar que sean más críticos frente a las problemáticas que suceden dentro de una estructura social. Adicionalmente, se entiende que las matemáticas permiten leer el mundo, interpretarlo y comprender mejor los fenómenos sociales del contexto en que vivimos. Al respecto, Salazar (2021) considera importante “comprender el papel de las matemáticas en la sociedad, el uso que de hecho se da a las matemáticas sobre las que se soportan estructuras y rutinas sociales, ambientales y de consumo” (Canal Universidad Pedagógica Nacional, 2021).

Los primeros seminarios de la formación posgradual, en la cual se enmarca esta investigación, aportaron a nuestros ejercicios de reflexión. A partir de las ideas, percepciones y sentires con los que iniciamos el proceso en la maestría, empezamos a constituir nuevas maneras de ver y pensar nuestras prácticas, dando un paso a un ejercicio de autocrítica que nos llevó a cuestionar y discutir los interrogantes personales antes

mencionados. Los nuevos cuestionamientos se enfocaban principalmente en nuestro ser y quehacer como profesores de matemáticas.

Autoras como Valero (2012a) y Salazar (2021) reconocen la importancia de investigar la relación entre las maneras de entender las matemáticas en el ser y quehacer docente, centrándose en los procesos educativos para profesores. Con relación a ello Salazar (2021) considera necesario reflexionar sobre la importancia de llevar a cabo investigaciones que permitan comprender cómo se configuran los significados y sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas.

Adicionalmente, en el proceso educativo de los primeros semestres en la maestría nos acercamos a una investigación desarrollada en el 2022 por parte del grupo de investigación Didáctica de las matemáticas, titulada "Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional", liderada por Salazar y Torres (2022), que pretendía contribuir con resultados que aportaran a la comprensión sobre los significados y sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas. Al encontrar afinidad en los intereses investigativos con este grupo de profesores, nuestra investigación se inscribió en el proyecto mencionado, buscando aportar a la caracterización de las identidades narrativas de estudiantes de posgrado desde la comprensión de los sentidos de un grupo de docentes de la MDM.

Aproximación Desde el Ámbito Académico

El acercamiento a los discursos de acerca de la educación matemática en el marco de la relación con la ciudadanía, así como la aproximación a la perspectiva narrativa por medio de la asociación al proyecto mencionado, permitieron transitar de las preocupaciones iniciales a los ejes teóricos que orientan esta investigación.

Los sentidos y significados del oficio de ser profesor de matemáticas son parte de los conceptos contemplados por Salazar y Torres (2022) para el desarrollo de la investigación sobre las identidades narrativas de los docentes vinculados, entre otros programas, a la

MDM. Estos dos conceptos se convirtieron en el eje de la reflexión para el planteamiento del problema, junto con el concepto de experiencia planteado por Larrosa (2006), ya que permiten ampliar aspectos propios de la vida del profesor de matemáticas, los sentidos y significados construidos en relación con su oficio.

Frente a los primeros conceptos, la relación entre significado y sentido se abordó a partir de la perspectiva de la investigación narrativa. Díaz (2007) establece una relación teórica entre significado y sentido planteando que es necesario entender ambos conceptos a la vez en un marco lingüístico y social. Asimismo, plantea que es necesario reconocer al maestro como sujeto político, social y cultural en el proceso de construcción y reconstrucción de su ser y quehacer como profesor.

En adición, para Díaz (2007) un asunto es el significado que construimos alrededor del oficio de ser profesor y otro son los sentidos que como profesores otorgamos a ese oficio. Los significados se construyen colectivamente en el marco de red de prácticas sociales y culturales descrita por Valero (2012a), en tanto estas prácticas involucran a padres de familia, entes gubernamentales como el MEN, la política educativa del país, las instituciones educativas y los estudiantes.

Los significados sobre el oficio de ser profesor se construyen a partir de discursos institucionales establecidos, los cuales representan lo predefinido. Estos significados entran en conflicto con la experiencia individual del docente, conduciéndolo a personalizar los sentidos de su labor. A diferencia de los significados, los sentidos del profesor de matemáticas son dinámicos y cambiantes, influenciados por la experiencia y las relaciones sociales, transformándose durante el ejercicio de la práctica docente.

De igual forma, los sentidos que se atribuyen al oficio de ser profesor no se tejen de manera individual y en el vacío, se configuran a partir de la experiencia de vida como profesores de matemáticas. En esa experiencia se involucran los sentimientos, la particularidad y singularidad de la vida del profesor, su pasado y presente, lo que le acontece, el significado

que se da a estos acontecimientos en las prácticas socioculturales en que está inmerso y que permean su subjetividad.

De esta manera, realizando un acercamiento a los sentidos de ser profesor, se presenta un segundo elemento teórico relevante para la actual investigación: la experiencia. Para Larrosa (2006) este concepto se puede comprender como “eso que me pasa” (p.88) y no necesariamente lo que pasa de manera objetiva. Debido a esto, resulta ser un elemento indispensable para acercarse a comprender la subjetividad del individuo y esto solo se logra a través de sus narrativas.

Adicionalmente, Larrosa plantea la experiencia como un concepto que se debe entender a partir de los principios de “exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.”(2006, p. 87)

La experiencia entendida desde Larrosa se manifiesta en las narrativas de los sujetos, siendo una fuente inagotable de oportunidad para expresarse, encontrarse a sí mismos, vivenciar situaciones y momentos que han constituido nuestros significados y sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas.

En el marco de estas reflexiones, sobre lo que acontece al profesor de matemáticas, resaltando la relación intrínseca que existe entre significado, sentido, experiencia y subjetividad del profesor de matemáticas, se configura nuestro problema de investigación con base a tres tensiones que se plantean a continuación.

Explicitación de las Tensiones que Configuran la Problemática

Basados en nuestra experiencia como profesores en educación básica y media, y una revisión de la literatura disponible, se plantea la primera de las tensiones que dan origen al problema de investigación: *En la investigación en educación matemática hay una baja comprensión sobre las maneras en que se transforman los sentidos de ser profesor en el marco de la experiencia, aun cuando existen algunas investigaciones que indagan sobre el*

profesor en su dimensión del ser y sobre las subjetividades del profesor, se evidencia la necesidad de investigación acerca de las maneras en que se transforman los sentidos otorgados al oficio de ser profesor de matemáticas.

En el ámbito de esta investigación en educación matemática se realizó una indagación de los trabajos existentes relacionados con la comprensión de los sentidos de ser profesor de esta área. Se acudió a bases de datos especializadas, las cuales aparecen referenciadas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Bibliometría para la Tensión 1

Web Scroller	Buscador 1	Buscador 2	Buscador 3	Buscador 4	Cantidad de Registros
Bases de datos UPN (Ebsco-Academic Search Complete... etc.)	Sentidos	Profesor			53161
Bases de datos UPN (Ebsco-Academic Search Complete... etc.)	Sentidos	Profesor	Matemáticas		22
Bases de datos UPN (Ebsco-Academic Search Complete... etc.)	Sentidos	Profesor	Matemáticas	Transformación	0
Bases de datos UPN (Ebsco-Academic Search Complete... etc.)	Sentidos	Profesor	Matemáticas	Posgradual	0
Bases de datos UPN (Ebsco-Academic Search Complete... etc.)	Sentidos	Profesor	Matemáticas	Formación	0
Scielo	Sentidos				5367
Scielo	Sentidos	Matemáticas			7
Scielo	Sentidos	Profesor	Matemáticas		0
Scielo	Significados	Profesor	Matemáticas		11
Scielo	Significados	Profesor	Matemáticas	Transformación	0
Scielo	Significados	Profesor	Matemáticas	Formación	7
Dialnet	Sentidos	Profesor	Matemáticas	Transformación	17

Nota: *elaboración propia.*

Utilizando estas bases de datos se indagó por las investigaciones existentes acerca de los sentidos, delimitándolas al campo de los profesores de matemáticas. Las investigaciones

encontradas se ubican principalmente en universidades de Colombia y Brasil. En el proceso se encontraron diferentes investigaciones que indagaron por aspectos relacionados con el saber y el hacer del profesor de matemáticas, siendo incipiente la indagación de los sentidos como elemento constitutivo del ser como profesores.

Especialmente, al indagar por la transformación de los sentidos en torno a la experiencia como profesores, las vivencias propias en el ejercicio de ser profesor de matemáticas, no se encuentran investigaciones que hayan abordado este enfoque. En el capítulo de antecedentes se encuentran referenciadas las investigaciones que, a juicio de los autores de este informe, tienen una mayor relevancia en esta temática.

En el ámbito de la investigación en educación matemática, es creciente el interés por caracterizar la subjetividad del profesor de matemáticas y comprender de forma más amplia la dimensión del ser. En relación con ello, se identificó la necesidad de contribuir a la investigación sobre la manera en que se configuran y transforman los sentidos de ser profesor de matemáticas en el marco de la experiencia como profesores.

Salazar y Torres (2022) plantearon en el documento de la investigación en que se inscribió este proyecto que “el desarrollo de estas investigaciones aún es incipiente, por ejemplo, es necesario comprender las maneras como se configuran los profesores de matemáticas a partir de las experiencias de formación disciplinar y política por la que transitan en sus trayectorias de formación” (p. 4). Las autoras identifican la importancia de generar una mayor profundización en la comprensión de las maneras en que se configura el ser del profesor de matemáticas, especialmente en el curso de procesos de formación.

Esta necesidad ha sido señalada por algunos investigadores como Guacaneme y Salazar (2022), plantean que las relaciones que nos constituyen como seres humanos nos llevan a reflexionar no solo en el saber y el hacer, sino también en los sentidos de ser profesor de matemáticas y las emociones asociadas a este oficio (Doctorado Interinstitucional en Educación, 2022).

De igual forma, Durán y Jaramillo (2016) refieren la importancia de preguntarse por la manera en que las emociones juegan ese papel determinante en los procesos de significación de la experiencia con el otro y en la formación de querer ser profesores. Estos procesos se nutren constantemente de la experiencia que tenemos en el ejercicio de nuestro oficio y dotan de sentidos al profesor de matemáticas.

Por otra parte, González (2016) resalta el conocimiento emocional, relacional y moral como un eje fundamental de transformación del profesor, situándolo como agente potenciador de prácticas sociales, políticas y culturales en las que está inmerso. Estas prácticas lo construyen de manera constante en la interacción de sus actividades y relaciones sociales, estos elementos aportan a la constitución de su subjetividad a partir de los discursos y acciones que emergen en su entorno.

En lo anterior, es importante reconocer en la experiencia una fuente inagotable de todo lo que transforma los sentidos de ser profesor de matemáticas. Puesto que, lo que le pasa, lo que le genera intriga, la incertidumbre de lo que siente y vive, permiten al profesor entenderse como sujeto social y cultural con una memoria histórica que lo precede (González, 2016)

Las indagaciones realizadas nos llevan a comprender la importancia del conocimiento de la subjetividad del profesor de matemáticas, sus maneras de sentir y vivir su oficio. Sin embargo, como señala McEwan (1998), la teoría plantea un problema al esperar comprender la realidad del profesor sin acercarse a los “sentidos intersubjetivos que están ya en su sitio en la comprensión de los maestros y que integran su raciocinio” (p. 243).

Sin embargo, aun cuando se han realizado acercamientos a la caracterización de la subjetividad del profesor de matemáticas, especialmente desde las dimensiones del saber y el hacer, se percibe una baja comprensión de los sentidos que se atribuyen al ejercicio del oficio como profesores de matemáticas.

Además, una segunda tensión que se percibe como una problemática a investigar es *la falta de comprensión de cómo se transforman los sentidos a partir de las trayectorias de formación en programas de posgrado de profesores de matemáticas, aun cuando es evidente una preocupación creciente en las instituciones de educación superior conocer el impacto que se logra con los programas de formación.*

En los programas de formación posgradual de profesores hay interés en la caracterización de los profesores de matemáticas, entender las relaciones con estudiantes, entre docentes, de estos con el conocimiento, sus formas de aprender, entre otras. En contraposición, en dichos procesos no se identifica seguimiento a los impactos que han tenido las trayectorias de formación en los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas a partir del rastreo de literatura disponible al respecto.

Salazar (2019) en su proceso de elaboración del estado del arte en torno a la subjetividad de los profesores de matemáticas plantea que “los resultados de estas investigaciones no contribuyen en la comprensión de la manera como estudiantes y profesores viven la clase” (p. 83). La relación que se da en el aula de clases entre estudiantes y profesores es dinámica y diversa, el acercamiento a estos vínculos es un fenómeno complejo y que requiere su abordaje desde el acercamiento a lo más íntimo de los agentes relacionados.

Adicionalmente la autora refiere la necesidad de acercarse de manera más intencionada al ser del profesor de matemáticas, dado que en la búsqueda de literatura académica encontramos más investigaciones en torno a las acciones de los profesores de matemáticas y los impactos que se tienen en los estudiantes, especialmente en educación básica. Teniendo en cuenta esta percepción identificamos como una necesidad favorecer el acercamiento desde la investigación en educación matemática en la educación superior, en un aspecto del ser de los profesores, los sentidos que dan atribuyen a su oficio.

Por ello, en esta investigación estamos interesados en saber la manera en que los procesos de formación posgradual aportan a la transformación y configuración de los sentidos de ser profesor de matemáticas.

Como se ha mencionado, el profesor de matemáticas se ubica en una red de prácticas sociales y culturales que describe Valero (2012a). Dentro de este marco, se contemplan los procesos de formación y la manera en que se nutren de sus relaciones con otros; en algunos casos pueden llegar a desvanecer la esencia del ser profesor ubicándolo en un lugar de dependencia por el saber y el hacer.

González (2016) se refiere a ellos como procesos que pretenden hacer “capaz” a alguien, o estar buscando la perfección ante un supuesto estado ideal del profesor enmarcado como “capacitación”. Estas consideraciones parecen irrelevantes, pero permean y transforman los sentidos que se desarrollan en el transcurrir de un proceso de formación.

Pensar en la formación continua del docente permite reflexionar no solo sobre las competencias cognitivas o académicas propias de este oficio, también permite resaltar elementos propios del sujeto, como lo afectivo, lo que lo hace humano y lo sujeta a situaciones que surgen en la inmediatez de su vivir. De ahí que, a la hora de diseñar un currículo, las entidades formadoras de profesores deberían establecer en sus espacios la importancia de evaluar estos aspectos antes nombrados, ya que, según Bolívar (2004) los profesores desempeñan un papel fundamental en desarrollo de estos “por lo que debe formar parte de su planificación y no quedar como una acción a posteriori, para aplicar los currículos previamente diseñados” (p. 2).

Por último, se identifica como tercera tensión, en el marco de la experiencia del profesor de matemáticas y la red de prácticas sociales en la educación matemática en que está inmerso, *que los profesores de matemática tienen una baja comprensión de la manera en que se configuran y transforman sus sentidos.*

Una manera de hacer consciente la experiencia vivida como profesores de matemáticas es empezar por reconocer los diferentes retos cambiantes en nuestra sociedad. El oficio de ser profesor se mueve en un campo dinámico que pone en constante juego la forma de ver nuestro ser y quehacer. Sin embargo, en la experiencia de lo vivido se hace necesario entender que las maneras de ser y hacer, también se transforman, configurando así nuestros sentidos.

A continuación, se presentarán algunas conclusiones seleccionadas de trabajos de grado de Maestría, donde se evidencia la preocupación de los autores y se invita a comprender los elementos que intervienen en la forma de vivir y actuar del profesor. Se destacan aspectos afectivos que lo hacen humano y lo vinculan a situaciones por las que transcurre su vivir.

En su tesis de maestría Sierra (2017) enuncia que "el cambio y la diversidad son dos realidades que afrontan los maestros en el día a día, para ellos el saber interpretar los contextos en los cuales se desempeñan es fundamental hoy" (p. 87). En este fragmento evidenciamos como el autor atribuye una gran relevancia a la interpretación que hacen los profesores de los contextos en que ejercen su profesión. Complementa diciendo que "no saben si responder a los aprendizajes adquiridos en su formación sobre evaluación, o a las expectativas de sus directivos para dar cuenta de los índices con base en los cuales evalúan su institución" (p. 88). Con lo identificamos un elemento de reflexión adicional referente a la forma en que vive su experiencia en el marco de unas exigencias institucionales que complejizan sus vivencias.

Por otro lado, Cerquera et al (2017) plantean que "el sentido de ser docente varía de acuerdo a su lugar de trabajo, condiciones laborales y regímenes de contratación, pero definitivamente es la imagen que encarna su contexto, la que los define, los nutre o debilita, lo hace ver ante sus educandos revitalizado o derrotado" (p. 91). Adicionalmente, refieren que "la significación de su profesión se ve opacada por las difíciles condiciones laborales en el nuevo régimen de carrera docente, en lo que la vocación ha pasado a un segundo plano" (p. 91).

Relacionado con lo anterior, Patiño (2021) señala que,

...es posible evidenciar cómo los actuales discursos de la excelencia docente están planteados como la necesidad de formar capital humano, homogenizando e instrumentalizando, una subjetivación docente que responda a las necesidades del actual mercado laboral, bajo unos conceptos de competencias, [...] dejando atrás la subjetivación inicial del ser maestro desde y para la comunidad (p. 86).

En los fragmentos anteriores, se perciben algunos considerandos que serán especificados por la manera en que influyen en la construcción de sentidos de los profesores de matemáticas. En primer lugar, se entiende que, como individuos sociales, somos cambiantes y constantemente afectados por el contexto en el que convivimos y las relaciones a las que estamos expuestos. Esto implica no solo pensar en el profesor como un ejecutor de prácticas educativas, sino también como lo menciona Díaz (2007), en un mediador capaz de aportar y transformar nuestro medio y realidad social frente a esas exigencias que dicta la sociedad (sociales, económicas, culturales y políticas).

En segundo lugar, es importante analizar el papel de las relaciones propias del oficio al que estamos expuestos. El profesor, sus prácticas educativas, su forma de ver y vivir en el mundo se ven afectadas y permeadas por prácticas de oferta y demanda generadas por el establecimiento y aplicación de políticas neoliberales que influyen directamente en la educación. Estas se expresan en las competencias que se evalúan en los currículos escolares. De esta forma, las políticas educativas plantean constantemente retos frente a las prácticas asociadas al oficio de ser profesor y cómo este se ve sujeto a ser homogeneizado como un objeto más de las dinámicas del mercado (Mejía, 2011).

Por lo mismo, es importante repensar en cómo las dinámicas de oferta y demanda, así como políticas educativas, permeabilizan las prácticas y dinámicas en el aula, configurando y transformando no solo los sentidos, sino también la subjetividad del profesor. Díaz (2007) identifica como un problema la relación que se establece entre la subjetividad del profesor

al momento de su constitución como sujeto con respecto al sistema educativo y las situaciones a las que se enfrentan en su proceso de profesionalización.

De ahí que, los sentidos que otorgan al oficio de ser profesor de matemáticas se ven expuestos íntimamente al contraste emocional del ser profesor. Pues como mencionan Cerquera et al. (2017), el profesor pone en juego sus emociones frente a sus ideales, ya que encuentra diferencias en lo que desea hacer, con lo que le permiten y limitan las instituciones y políticas.

De esta manera, esta tercera tensión posibilitó el reconocimiento teórico de la experiencia desde la vivencia del profesor, explorando los aspectos más íntimos y personales que reflejan su vida, relaciones y los cambios a los que se enfrenta. Este enfoque permite adentrarse en el encuentro de emociones que son exclusivas de la vivencia del profesor, que transcurren, le suceden, lo moldean y transforman, como señala Larrosa (2006).

Finalmente, la exploración a estas tensiones anteriormente nombradas nos llevó a pensar en elementos que nos permitieran organizar y relacionar estas tensiones con la experiencia de lo vivido en el oficio de ser profesor de matemáticas, la relación de significados que se construyen colectivamente en las participaciones que está inmerso y los sentidos con que los asume y otorga.

Dadas todas las consideraciones anteriores, esta investigación se aborda desde la perspectiva narrativa (implica sumergirse en los relatos individuales de cada profesor) y de corte hermenéutico (facilita la interpretación de estas narrativas), puesto se quiere vincular la voz de los profesores en los elementos antes caracterizados y dar cuenta de cómo se relacionan, interpretan, constituyen la subjetividad y los sentidos al oficio de ser profesor de matemáticas. Dicha combinación metodológica se revela como una herramienta valiosa para desentrañar la complejidad del fenómeno social en estudio, permitiendo así una comprensión más rica y completa de la experiencia del profesor “permite conjuntamente

dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los participantes del fenómeno social estudiado” (Salazar, 2019, p. 81).

A partir de la problemática se desprende la pregunta ¿Cómo se configuran los sentidos de ser profesor de matemáticas a partir de la experiencia del oficio de ser profesor y durante la formación en la maestría en docencia de la matemática de la cohorte 2022-1 de la UPN con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática?

Esta pregunta de investigación ubica el fenómeno de la configuración de los sentidos en el espacio, tiempo y población. De allí se establece la población de la maestría de la cohorte 2022-1 en el tiempo de la experiencia profesional y trayectoria de formación y en el espacio de la maestría y las instituciones escolares. Desde la perspectiva narrativa desde la cual asumimos la pregunta reconocemos que, como investigadores, solo es posible aproximarnos a la respuesta a partir de la comprensión de los sentidos que se vislumbran en las narraciones de los profesores de matemáticas y cómo estos emergen de interacciones y experiencias.

Capítulo 3: Justificación

En el campo de la investigación en educación, en las últimas décadas, es creciente el interés en conocer con mayor profundidad el sentido y el significado que le dan los individuos a la labor docente. Según Chala (2018), especialmente en España y Chile y algunas investigaciones en Colombia, en la educación matemática aparecen los primeros indicios de investigación en estas líneas, especialmente desde los enfoques de la formación de docentes en un mundo que es cambiante, dinámico y que requiere un alto nivel de adaptación a los nuevos retos.

A propósito, León (2018) refiere la necesidad de reflexionar acerca de la disminución del interés en hacer parte de las licenciaturas de matemáticas por parte de los jóvenes. Lo

plantea desde una realidad muy cercana a nosotros, los docentes de matemáticas, ilustrada a perfección en este fragmento:

En este panorama es muy difícil pensar que alguno de estos dos niños (u otros) quieran formarse para ser profesores, “Si fuese maestra, sería de Matemáticas” afirma Mariana, pero no me gusta explicar. Por el contrario, Sebastián dice que sería maestro de cualquier cosa, menos de Matemáticas. No le parece justo ser un profesor que dice tener un conocimiento que responde a todo y que en clase sólo tiene una única respuesta (p. 2).

A partir de esto, León también señala la necesidad de acercar el ámbito de la investigación matemática a la formación de los docentes, para que se dé con mayor facilidad una articulación entre los dos.

El interés de los investigadores en indagar por los sentidos de ser docente de matemáticas en un grupo de estudiantes de maestría parte de reconocer la potencialidad en los aportes que se pueden lograr tanto para el ámbito investigativo como el formativo.

Conocer y caracterizar de manera clara los sentidos de los docentes que hacen parte de la Maestría en Docencia de la Matemática puede aportar a acercar más el énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática a las preguntas y necesidades de los docentes que ingresan a la universidad.

Adicional a ello el campo de la investigación matemática, que desde el enfoque narrativo viene haciendo aproximaciones muy interesantes en el proceso de caracterización de los docentes de matemáticas, lo cual se podría fortalecer al lograr describir los sentidos asociados a ser profesores en un grupo de la MDM. Esto es especialmente relevante porque las investigaciones en estos ámbitos se han centrado en el papel de los docentes en primaria y bachillerato, y no hay muchos aportes en torno a docentes en formación en posgrado y las maneras en que estos nuevos aportes a su formación profesional llevan a modificar los sentidos de ser docente.

En el ámbito investigativo, se manifiesta un interés por comprender la experiencia de los profesores mediante la caracterización de sus sentidos. Esto se fundamenta en la perspectiva narrativa que sugiere que los profesores experimentan y traen a memoria su realidad a través de los relatos “los maestros viven en relatos” (Gudmundsdottir, Citado por Salazar, 2021, p. 88). Este enfoque narrativo no solo aborda el aspecto superficial de la vida de los profesores, sino que busca adentrarse en la esencia misma de él, como plantea Goodson (1981, como se citó en González, 2016) “sí tratamos de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona”.

Además, en términos de Valero (2012a), es importante considerar “la significancia que los participantes dan a las prácticas y las racionalidades matemáticas en la construcción del significado de tales prácticas o de otras asociadas” (p. 319). Esta orientación enfatiza la necesidad de explorar cómo los participantes, en este caso, los profesores de matemáticas otorgan significado y sentido a sus prácticas educativas y cómo estas perspectivas contribuyen a la construcción más amplia de su oficio de ser profesor de matemáticas.

Es así como nos ubicamos en la narrativa desde una creciente preocupación por generar mayor comprensión en el ámbito social y emocional de la investigación en educación matemática, e impactar de manera sustancial en el significado e importancia que los profesores de matemáticas dan a sus prácticas y cómo los discursos de educación matemática tienen importancia en estas (Valero, 2012a), lo cual ha llevado a la pregunta por los sentidos del ser docente mientras transcurre su formación en la maestría en docencia matemática de la UPN.

Por último, queremos resaltar que desde el enfoque narrativo se vienen haciendo aproximaciones muy interesantes en el proceso de caracterización de los profesores de matemáticas, especialmente se han centrado en el papel de los docentes en primaria, bachillerato y formación inicial. Existe un creciente interés en los profesores en formación posgradual, aspecto en el cual deseamos centrar nuestros aportes.

Capítulo 4: Antecedentes Investigativos

A continuación, se presenta la revisión de diferentes artículos de reporte investigativo de tesis de maestría y doctorado. La revisión de antecedentes se realizó tomando como buscadores: la narrativa en relación con educación matemática, los sentidos de ser profesor de matemáticas, la relación entre narrativa y constitución de la subjetividad de los profesores. En este proceso además se buscó delimitar las investigaciones que indagaban por los cambios en el profesor de matemáticas dados en los procesos de formación posgradual, pero como se ha señalado en la primera de las tensiones, no se encuentran trabajados centrados en ello.

De esta manera las investigaciones que a continuación se referencian fueron analizadas en búsqueda de comprender algunas maneras en las que se han abordado el marco conceptual, marco metodológico y análisis de la información desde la perspectiva de la investigación narrativa. Es importante aclarar que se contemplaron investigaciones referentes a la formación de subjetividades de profesores de matemáticas desde una perspectiva narrativa, aunque este no es objeto de investigación en este estudio, dada la necesidad de ampliar la visión de los antecedentes investigativos sobre distintas aproximaciones narrativas que puedan acercarse a los sentidos que se constituyen en las subjetividades de los profesores de matemáticas, tanto en el ámbito lingüístico como en el ámbito social.

A partir de la indagación realizada se decidió agrupar los antecedentes en dos categorías Investigación en educación matemática desde la perspectiva narrativa y sentidos de ser profesor. Estas dos categorías permiten organizar las investigaciones que se consideran más pertinentes en el campo de la investigación en educación matemática para el desarrollo de la presente investigación.

Investigaciones en Educación Matemática desde una Perspectiva Narrativa

A continuación, se referenciarán tres tesis de grado que corresponden a la investigación en educación matemática desde una perspectiva narrativa, donde los relatos constituyen algo más que un medio de recolección de la información.

En primer lugar, la investigación titulada *Narraciones de Profesores de Matemáticas sobre su Experiencia Profesional y de Formación: aproximación a las subjetividades emergentes* desarrollada por Salazar (2021), corresponde a una tesis de grado en el marco de un Doctorado Interinstitucional con énfasis en Lenguaje y Educación. La autora señala que este énfasis fue el punto de partida para la reflexión de la problemática desde la narrativa, teniendo en cuenta la importancia del giro lingüístico en la investigación.

La problemática abordada en la investigación buscaba comprender las subjetividades que emergen en los profesores de matemáticas en el marco de su experiencia profesional y las trayectorias de formación. Para abordar esta problemática, partió de la narrativa como marco metodológico, entendiéndola también como una perspectiva hermenéutica y ontológica, aportando a la reflexión sobre la potencialidad de la narrativa en la educación matemática y la posibilidad que ofrece en el campo investigativo para visibilizar la subjetividad del profesor de matemáticas.

Salazar (2021) se encargó de categorizar los antecedentes investigativos que han realizado aportes a la educación matemática desde las perspectivas narrativas, permitiendo conocer la experiencia de los profesores de matemáticas.

[...] se agruparon las investigaciones que presentaban convergencias en el propósito y marco de referencia, encontrando tres tendencias en los trabajos de investigación desarrollados en relación con las narrativas y profesores de matemáticas: (i) narrativa e identidad; (ii) narrativa y reconstrucción de la experiencia estudiantil en clases de matemáticas; (iii) narrativas de la historia de la educación en matemáticas (p. 32).

Así mismo, la autora afirma que “estas investigaciones dejan ver que, mediante narrativas, es posible reconfigurar, reinterpretar y resignificar la experiencia en favor de la formación como profesor de matemáticas” (p. 14).

Partiendo de su análisis del panorama de las investigaciones realizadas en educación matemática desde la perspectiva de la narrativa, se evidenció la necesidad de profundizar en la manera en que se construyen las subjetividades de los profesores de matemáticas. Su manera de abordar esta problemática fue la utilización del modelo planteado por Ricoeur (1995, Citado por Salazar, 2021) de la triple mimesis, componiéndose de preconfiguración, configuración y reconfiguración.

Para su desarrollo se diseñó un ambiente de aprendizaje en el que la investigadora estuvo en contacto con el grupo de la investigación durante dos años, donde fueron recolectadas sus narrativas y se propiciaron los procesos de doble hermenéutica.

En segundo lugar, la tesis titulada Narraciones de los maestros frente a los cambios que han experimentado en su práctica educativa, como consecuencia de sus estudios en formación avanzada elaborada por Sierra (2017). En su tesis de maestría, Sierra (2017) se enfocó en los relatos de 8 profesores con estudios de maestría del sector oficial en Medellín, buscando identificar los efectos e impactos que han tenido sus formaciones avanzadas en sus prácticas pedagógicas, específicamente en el aula de clase.

A partir de su objeto de estudio, el autor define las categorías a desarrollar conceptualmente: narrativa, formación de maestros, práctica pedagógica, formación avanzada, las cuales se constituyeron en la base de sus referentes teóricos para su investigación.

Teniendo en cuenta que la categoría central para esta investigación fue la práctica pedagógica, el investigador desarrolló su metodología en torno a la investigación cualitativa desde la narrativa, entendida como la capacidad de leer y transmitir lo que ocurre en la práctica diaria, permitiéndole al docente “que nos cuenta su vida, la experiencia que ha

tenido con la formación avanzada y qué cambios evidencia en su actuar como maestro para aportar así al desarrollo intelectual y personal de sus estudiantes” (Sierra, 2017, p. 43)

Para tratar de identificar aquellos cambios que perciben los profesores en sus prácticas pedagógicas, el autor utiliza como estrategia en su investigación la entrevista abierta acompañada de historias de vida, con las que buscaba recuperar la memoria de los docentes entrevistados.

Sierra (2017) definió como la manera más apropiada de acercarse al fenómeno a estudiar la implementación de tres momentos: (i) la identificación de docentes que hubiesen cursado maestrías en educación, (ii) Entrevistas a los docentes (grabadas y luego transcritas), (iii) análisis y caracterización de las entrevistas (elementos en los que coincidían o discrepaban).

Como hallazgo principal, Sierra (2017) manifiesta que el impacto de la formación de la maestría en los docentes les ha permitido no solo obtener mejores resultados con sus estudiantes, sino sentir una mayor pasión en el ejercicio de su profesión. Este investigador, destaca que las maestrías cursadas no lo enseñan todo, pero genera líneas de acción que abren nuevos horizontes para sus prácticas y que el uso pedagógico de recursos tecnológicos ayuda en procesos de transformación de sus prácticas en el aula.

Finalmente, resalta la importancia de entender los contextos que rodean sus actividades escolares, cambios y retos que enfrentan cada día para transformar sus prácticas al beneficio de los jóvenes y niños que tienen a cargo “la importancia que el maestro sea lector de contextos, que tenga la capacidad de reconocer los mundos en los cuales desarrolla su labor educativa y promueva un conocimiento que transforme e ilumine el mundo real” (Sierra, 2017, p. 7).

El tercer trabajo que hace parte de este agrupamiento es la tesis titulada Reconstrucción a través de la interpretación biográfico–narrativa de relatos de cinco profesores del distrito del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental con más de 20 años de trayectoria profesional, elaborada por Medina (2014). El autor desarrolla una propuesta en el marco de

la perspectiva narrativa, buscando indagar sobre el saber pedagógico de cinco docentes de ciencias naturales del distrito con más de 20 años de experiencia. Medina (2014) plantea la idea de reivindicar el saber pedagógico del profesor retomando la historia oral, el saber contado y narrado del docente. Es así como permitir a los docentes contar sus saberes, escuchar sus voces y significar el saber pedagógico sobre la educación pública, constituyó el objeto principal de su investigación.

El investigador, desarrolla la pesquisa desde el corte cualitativo, con una perspectiva hermenéutica centrada en describir e interpretar determinados contextos y situaciones de la realidad social de los docentes. De ahí que, Medina (2014) refiere en su marco conceptual que la investigación biográfico-narrativa permite darle sentido y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, cuando los docentes cuentan sus propias vivencias.

Para el desarrollo metodológico, el investigador planteó unas preguntas en torno a tres categorías referentes al saber pedagógico: Práctica, Reflexión y Tradición del Oficio, como detonante narrativo. Categorías que, a partir del diseño de un guion implementado en las entrevistas semiestructuradas a los profesores, permitió construir nudos, que posibilitaran relatos con el mayor número de detalles posibles que dieran cuenta sobre su saber pedagógico.

En el análisis de los relatos construidos por los profesores, Medina (2014) señala que el saber pedagógico es un conocimiento implícito y que se transmite de forma artesanal de profesor a profesor, durante la formación inicial y la reflexión sobre experiencias difíciles. También refieren la importancia del análisis narrativo propuesto, pues constituye un valioso aporte a la investigación cualitativa, al “enriquecer aún más las diversas opciones con las que cuentan los investigadores para aproximarse a las realidades en las que adelantan sus esfuerzos investigativos y de las que pretenden dar cuenta”. (p.189)

Algunas de sus conclusiones refieren que el saber pedagógico específico de los profesores se transmite de forma artesanal, es decir, de profesor a profesor y que ese saber no se limita a un saber disciplinar (biología, química y/o física) ya que lleva inmersos factores socioculturales mediados por la experiencia y la reflexión. Finalmente, resalta la narración de historias de vida profesional como una oportunidad reflexiva, interpretativa y constructora de identidad para el investigador.

Investigaciones en torno a los Sentidos de Ser Profesor

La primera referencia se titula sentidos y significados de la profesión docente en una comunidad educativa afrodescendiente, desarrollada por Chalá (2018). En esta investigación, el autor se encargó de indagar por los sentidos y significados de la profesión docente al interior de una comunidad educativa afrodescendiente en el municipio de Turbo (Antioquia). El investigador buscó acercarse a su objetivo a partir de un enfoque biográfico narrativo, conociendo los relatos de vida de los profesores. La investigación es de corte cualitativo y realiza un procesamiento de la información por medio del software Atlas Ti, encontrando como emergencia sus categorías principales: identidad profesional, vocación profesional y, reconocimiento profesional.

Respecto a estas categorías, los autores realizan el análisis de los relatos recolectados en el grupo de maestros, encontrando caracterizaciones de los sentidos y significados que dan a ser docentes. Indican que estos son cambiantes y tienden a irse afianzando con el tiempo. Relacionan la importancia de reafirmar el sentido como comunidad afro en este significado de ser docentes y resaltan la importancia del reconocimiento social y cultural de esta profesión como parte de una sociedad. Frente a lo cambiante del sentido de ser docente plantean:

Estos relatos han dejado ver que, aunque en un comienzo el sueño no era, ser maestros, la mayoría de ellos, han encontrado en esta profesión, sentido a sus vidas; reconocen que sin ella (la profesión docente), no serían las personas que hoy son y, además, cómo esa identidad profesional les ha permitido superar barreras y enfrentar dificultades

propias de la vida de un maestro; pero, sobre todo, han podido valorar más al estudiante, aceptarlo, acompañarlo en su proceso formativo y ayudarlo a salir adelante (Chalá, 2018, p. 56).

Dentro de la caracterización de los referentes teóricos, hacen una profunda indagación, en especial alrededor de las investigaciones previas sobre la construcción de los sentidos de ser docente y los sentimientos de satisfacción que otorga la profesión y el ejercicio de esta.

Partiendo del marco de referentes conceptuales abordado por este investigador, consideramos de gran importancia resaltar la diferenciación que realiza entre el significado y el sentido de ser docente. El primero se entiende como “[...] parte de la construcción colectiva, hecha con el tiempo, de la legitimación de los maestros, quienes buscan cada vez más ser reconocidos social, económica, política y culturalmente” (Chalá, 2018, p. 30). El significado implica internalizar el mundo que rodea al docente, su forma de entenderlo y resignificarlo. En contraposición, el autor plantea que “[...] el sentido es mucho más profundo porque se va haciendo año tras año, y se convierte, incluso, en paradigma personal frente a determinadas situaciones de la vida profesional docente” (p. 32), configurando las maneras de ser, actuar, como se es leído por otros y la manera de enseñar.

El segundo referente en esta agrupación de los antecedentes, se titula Sentido y Significado de Ser Docente Hoy: Reflexiones para re-pensar la educación por Cerquera, Corredor, Cuero y Rivera (2017). Los autores en el desarrollo de su tesis de Maestría proponen comprender los sentidos y significados que se configura de su profesión en 8 docentes, con el propósito de hacer reflexiones para repensar la tarea de educar y la figura del maestro. Para desarrollar esta investigación, fijan su marco conceptual en el sentido, el significado y la profesión docente, entrelazándolos y marcando la ruta que, acompañada de la voz de los profesores pudiera dar cuenta de “la re-significación de la profesión docente como sujeto esencial y transformador de la sociedad en aras de optimizar la tarea de educar” (Cerquera et al., 2017, p. 6).

Su proyecto de investigación de corte cualitativo con enfoque etnográfico fue implementado en ocho fases que buscaban la descripción e interpretación del problema social planteado como objeto de estudio, retomando al docente como sujeto de estudio. Para recopilar la información, poder interpretar y develar la voz de los profesores, utilizaron dos técnicas: la autobiografía enfocada en el auto relato dando vida a la voz del profesor en cuestiones de “(valores, representaciones, emociones, afectos, concepciones, idealizaciones y emociones), y sobre todo de lo concreto particular (historia personal, como disposición específica de situaciones, de proyectos y de actos)” (Cerquera et al., 2017, p. 66); y las entrevistas semiestructuradas como ampliación e indagación de preguntas y respuestas.

A partir del marco conceptual, centrado en el enfoque etnográfico en el que se inscribieron, los autores delimitan como unidad de análisis las categorías Sentido Subjetivo y Realidad Cotidiana. Con esto, esperaban interpretar las diferentes visiones, significados que cada docente tenía, los cuales se manifestaron en las conversaciones con los docentes durante entrevistas, autobiografías y discusiones conceptuales por parte de los autores.

Después de entrecruzar los diferentes análisis realizados, entre algunas de las conclusiones se describe que el sentido de ser docente varía de acuerdo con su lugar de trabajo y condiciones laborales, lo que permite al docente revitalizado o debilitado según las condiciones contextuales que lo rodea. Por lo mismo, refieren que el ejercicio de la docencia implica vocación pues “la significación de su profesión se ve opacada por las difíciles condiciones laborales en el nuevo régimen de carrera docente, en lo que la vocación ha pasado a un segundo plano” (Cerquera et al., 2017, p. 91). Finalmente, recomiendan que el profesor desarrolle pensamientos propios que permitan cambios críticos en las reflexiones sobre su ejercicio docente y los retos que estos conllevan con la sociedad.

A partir del problema planteado y la revisión de antecedentes se plantean los objetivos de investigación a continuación.

Capítulo 5: Objetivos

Objetivo General

Comprender los sentidos otorgados por profesores al oficio de ser profesor de matemáticas, en el marco de la experiencia profesional y del proceso de formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas (MDM), mediante ejercicios narrativos —en género epistolar— que procuran la reflexión sobre el oficio de los profesores.

Objetivos Específicos

- Identificar rasgos constitutivos de los sentidos otorgados por un grupo de profesores —pertenecientes a la cohorte 2022-1 de la MDM de la Universidad Pedagógica Nacional — al oficio de ser profesor de matemáticas, emergentes de ejercicios narrativos planteados en género epistolar.
- Reconocer la manera en que la experiencia del profesor aporta a la configuración de los sentidos otorgados al oficio de ser profesor de matemáticas, develada de ejercicios narrativos planteados en género epistolar.
- Analizar la manera en que se configuran y transforman los sentidos de ser profesor de matemáticas de un grupo de profesores en el proceso de formación de la MDM —con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática—, que se evidencia en ejercicios narrativos planteados en género epistolar.

La comprensión de los sentidos del ser profesor de matemáticas es un proceso complejo. Este implica acercarse al ser como profesor desde dos ámbitos: el lingüístico, que se relaciona con la intencionalidad presente en su discurso, y el social, que aborda el impacto de su experiencia y formación posgradual en su proyección dentro del contexto de su profesión.

Acorde con ello, el primer objetivo específico busca identificar los rasgos constitutivos de los sentidos de ser profesor de matemáticas en los discursos elaborados por los participantes, permitiendo el acercamiento al ámbito lingüístico. El segundo y tercer

objetivo buscan identificar la manera en que la experiencia y el proceso de formación posgradual transforman la proyección como profesores de matemáticas en el ámbito social de los sentidos.

La caracterización que se hace de los sentidos, así como las categorías centrales del proceso investigativo se realiza en el siguiente capítulo.

Capítulo 6: Marco Conceptual

El marco conceptual de esta investigación contiene el desarrollo de las categorías centrales en el presente proceso investigativo, las cuales son: la experiencia, la narrativa, el sentido y las trayectorias de formación. Estos se asumen como los ejes teóricos que permiten la emergencia de los sentidos de ser profesor de matemáticas en el marco de la experiencia y las trayectorias de formación posgradual.

Para poder distinguir y definir la categoría sentidos, hemos considerado la relación conceptual entre sentidos y significados, y las caracterizaciones de éstos entre lo individual y lo colectivo. Estos sentidos no se tejen en el vacío por lo que consideramos que se construyen en el marco de la experiencia del profesor. Para acercarnos a esa experiencia, materializarla y dar cuenta de la manera cómo se develan los sentidos atribuidos del oficio de ser profesor de matemáticas, lo haremos a través de la narración. De este mismo modo, la narración nos aproximará también a las trayectorias de formación por las que transcurre el profesor.

Estas relaciones descritas se enmarcan en la red de prácticas de la educación matemática de Valero (2012a), quien plantea que las voces de los participantes permiten evidenciar “la significancia que los participantes dan a las prácticas y las racionalidades matemáticas en la construcción del significado de tales prácticas o de otras asociadas” (pp. 319–320), siendo esta red de prácticas el punto de encuentro para la emergencia y comprensión de los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas.

Experiencia

Experiencia es un término que se puede entender desde diversos ámbitos, como los referenciados por Ferrater (1965) en su diccionario de filosofía, quien plantea cinco formas diferentes de entender la experiencia:

(1) La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir, etc.... (2) La aprehensión sensible de la realidad externa... (3) La enseñanza adquirida con la práctica.... (4) La confirmación de los juicios sobre la realidad por medio de una verificación, por lo usual sensible, de esta realidad... (5) El hecho de soportar o "sufrir" algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, etc.... (p. 618).

El autor señala que estas acepciones son diversas tanto en ámbitos como en maneras de entender la experiencia. No obstante, resalta la necesidad de identificar que existen dos sentidos principales para entender la experiencia: "como confirmación, o posibilidad de confirmación empírica (y con frecuencia sensible) de datos y la experiencia como hecho de vivir algo dado con anterioridad a toda reflexión o predicación" (Ferrater, 1965, pp. 618–619). Adicionalmente, indica que la experiencia y sus diferentes acepciones se vinculan con la división entre lo interno y externo del sujeto que la vive.

Para la presente investigación, la forma de entender la Experiencia se relaciona con la primera de esas perspectivas. La experiencia se entiende como "eso que me pasa" y como me pasa, me forma y me transforma (Larrosa, 2006, p.89). Lo que hace necesario desglosar esta afirmación, en **Eso** bajo los principios de exterioridad, alteridad y alienación; **Me** en los principios reflexividad, subjetividad y transformación; y **Pasa** en Pasaje, pasión. Además, se exploran otras dimensiones que contribuyen a caracterizar la idea de experiencia expresada por Larrosa.

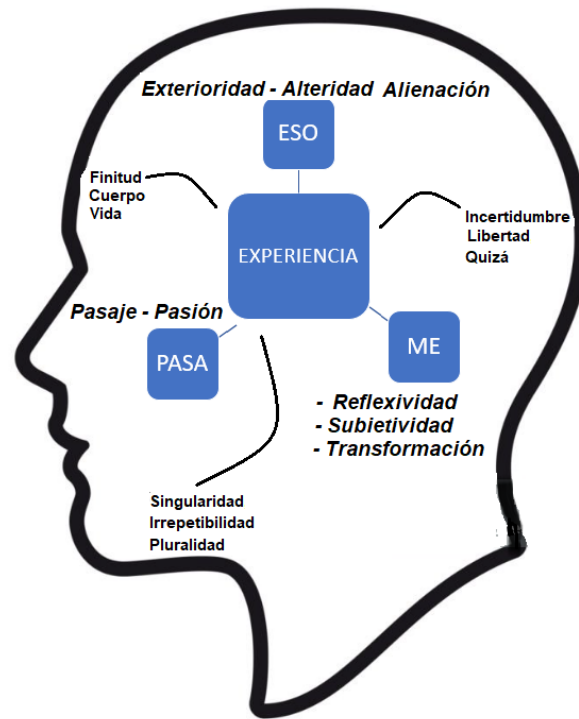


Ilustración 1. Interpretación de la definición de Experiencia según Larrosa (2006). Fuente: Elaboración propia.

En el diagrama anterior se presenta la relación entre los principios enunciados por Larrosa (2006). A continuación, se realiza la caracterización de cada uno de los principios que dan sustento a la definición de la experiencia como “eso que me pasa”.

Principios de Exterioridad, Alteridad y Alienación: el “eso” de “eso que me pasa”

Estos principios exponen el Eso que le pasa al sujeto, pero que no está sujeto a su voluntad, que no se puede anticipar ni proyectar, en otras palabras, que no es resultado del sujeto ni es otro sujeto y que Larrosa (2006) denomina como acontecimiento. Este acontecimiento no se puede encapsular solo en palabras, ideas, sentimientos o voluntad; más bien, es algo más abarcador.

Larrosa considera que no se puede hablar de experiencia sin reconocer que hay un algo exterior que afecta al sujeto. Un algo que puede ser otro sujeto, una situación que no pertenece al individuo pero que lo afecta. En este sentido, la exterioridad está enmarcada

en un acontecimiento que le ocurre al sujeto, pero no es propio de él. El autor entiende la alteridad como eso que no se puede identificar, que le pasa al sujeto, pero no es el sujeto, ni otro sujeto; es más bien otra cosa “que se mantiene con alteridad” (Larrosa, 2006, p. 89). Alienación porque eso que le pasa al sujeto no es propio del sujeto, es ajeno a él, no le pertenece y no puede ser capturado en sentimientos, ideas o palabras.

Principios Subjetividad, Reflexividad y Transformación: el “me” de “eso que me pasa”

Estos principios tienen que ver con el sujeto de la experiencia. Larrosa (2006) plantea que es en el sujeto donde tiene lugar la experiencia. Es decir, ese algo que le pasa es un acontecimiento exterior al sujeto, pero él es el lugar de la experiencia, lo cual se refleja en sus palabras, ideas, representaciones y sentimientos.

El principio de reflexividad, por su parte, considera la experiencia como un movimiento continuo que va y viene, de ida y regreso. Primero va al encuentro con el acontecimiento, con ese algo exterior al sujeto; luego, regresa con un impacto sobre el sujeto, afectando su pensamiento, palabras, emociones, saber e incluso su voluntad. El principio de subjetividad constituye que la experiencia es única para cada Sujeto, que está “abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (Larrosa, 2006, p. 90), permitiendo que ese algo le suceda. Por lo mismo, pensar al profesor como un sujeto sensible y vulnerable lo hace propicio a la transformación y al cambio. De manera que, en el principio de transformación la experiencia proviene de un algo externo que afecta al sujeto, lo marca, lo forma y lo transforma.

Principios Pasaje y Pasión: el “pasa” de “eso que me pasa”

Los principios pasaje y pasión se centran en la palabra “pasa” y tienen que ver con el movimiento mismo de la experiencia del sujeto. Principio de pasaje por aquello que va y viene, ese recorrido que hace la experiencia al encuentro con el acontecimiento que es externo al sujeto y viene al sujeto, tiene algo de riesgo, peligro, no se puede controlar y genera incertidumbre. En el principio pasión la experiencia expone al sujeto como una zona

de paso, sensible a es algo que le sucede, pues lo marca, lo forma y transforma su vida, lo que sitúa al sujeto como alguien paciente y pasional.

La experiencia entendida desde Larrosa (2006) como “eso que me pasa” como ese algo que me acontece, que es único en cada sujeto, propio de él que lo vive y lo sufre, se vincula también con otros principios de la experiencia enunciados por Larrosa (2006), tales como:

Singularidad, irrepitibilidad y pluralidad. Estos principios analizan el algo que le pasa al sujeto, distinguiéndolo como singular en su vivencia, aunque el acontecimiento sea el mismo. La experiencia es única, irrepitible y sorprendente para cada individuo, lo que supone también pluralidad. Una característica que rige la experiencia en este principio es la pasión desde lo singular, ya que este algo no se puede generalizar ni comprender.

Incertidumbre, libertad y quizá. Estos principios ubican la experiencia desde aquello que es impredecible y dinámico, no se puede anticipar, ni saber qué es lo que va a pasar con el sujeto. La experiencia en este principio se mueve por lo sorprendente, lo desconocido, en un quizás que implica también una expresión de libertad.

Finitud, cuerpo y vida. Estos principios hacen referencia a la reivindicación de la experiencia como “modo de estar en el mundo” (Larrosa, 2006, p. 111) y como sujetos que constituyen su subjetividad a partir de experiencias vividas. Finitud cuando se habla de un tiempo o espacio particular y finito donde se me mueve ese algo. Cuerpo cuando se es consciente que la experiencia del sujeto está expuesta con encuentros sensibles como la voz, el tacto, la piel, el sabor, el placer, el dolor. Lo que también nos pone en el principio de vida, entendida como la existencia finita, corporal y tangible.

Narrativa

La narrativa tiene un papel fundamental en esta investigación, favorece a la reivindicación del valor de la voz del profesor. Permite que los docentes cuenten y compartan sus historias, objetivando y materializando sus experiencias. Estas narraciones, situadas en la interacción del sujeto con su entorno, dan cuenta para comprender cómo piensa, vive, actúa y percibe

su realidad. Por lo anterior, se considera necesario explorar y mostrar cómo la narrativa se ha constituido como una manera de reivindicar la voz del sujeto.

Para la investigación en educación matemática, la narrativa tiene como punto de partida el giro social y el giro hermenéutico (Bolívar, 2002). Estos cambios paradigmáticos permitieron tomar distancia de las teorías positivistas y sus concepciones instrumentales de la racionalidad. Dando paso a la emergencia de la voz del sujeto, el relato de sus experiencias y la interpretación o explicación de sus acciones como medios para la construcción de conocimiento.

A partir de estas nuevas perspectivas, la narrativa se constituye en una forma de hacer investigación en ciencias sociales, pero, tal como lo plantea Bruner (1998, citado por Bolívar 2002), no solo se asume como investigación sino como la oportunidad de construir la realidad del sujeto que narra su vida desde sus experiencias. La manera en que el sujeto percibe la realidad se entrelaza con la de otros y es alimentada con la constitución de subjetividades, “la realidad humana no es más que una conversación, sin principio ni final, a la cual los individuos van haciendo contribuciones” Rivas (2010, p. 25).

Estas formas de construir realidades a partir de los relatos e intersubjetividades que en ellos se tejen encuentran su justificación en el denominado giro lingüístico. De esta manera, esta interpretación lleva a una relación directa con el lenguaje y la forma cómo se expresa el sujeto. El lenguaje, interpretado desde allí, se asume como un elemento que puede construir realidades y aportar a la constitución de la subjetividad, al ser el lugar de encuentro de múltiples voces singulares. Como lo plantea Bolívar (2002) “la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (Bolívar, 2002, p. 4).

En la búsqueda de comprender la subjetividad de los individuos desde sus narraciones, la investigación narrativa se plantea como un enfoque específico en investigación.

Paulatinamente, este modelo de investigación lucha por convertirse en un enfoque específico, con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, desde un punto de vista que pretende ser más natural, accesible y democrático, estableciendo otro modelo de relación entre sujetos e investigador (Rivas, 2010, p. 20).

Este acercamiento revela dos modos de conocimiento científico que favorecieron al auge epistemológico de la narrativa: el paradigmático y el narrativo. Frente al primero Bolívar (2002) lo define como un modo de conocimiento heredado por la tradición lógica científica, expresado en un conocimiento regido por reglas y principios. Así mismo, el autor menciona que el conocimiento narrativo es emergente y se caracteriza por presentar la experiencia del sujeto en acciones que se mueven en una “secuencia de eventos en tiempos y lugares” (p. 9) que se evidencian en los relatos propios del sujeto.

La narrativa, como modo discursivo, ha venido desarrollándose en múltiples subgéneros que diversificaron las maneras de narrar y comunicar estas narraciones; si bien las (auto)biografías escritas y las narraciones orales siguen teniendo protagonismo en prácticas culturales e investigativas, existen otras formas de narración que empiezan a tener auge. La perspectiva de la imagen narrativa en la que se incluye la fotografía, la producción audiovisual, la novela gráfica, la pintura, la creación de animaciones, abrió las prácticas culturales e investigativas sobre la narración a nuevas posibilidades. También se incluyen en estas opciones géneros más antiguos y clásicos como el género epistolar.

Género Epistolar

En relación con el género epistolar debe tenerse en cuenta que la elaboración de cartas es una forma de construcción de relatos escritos. Beltrán (1996) señala que una característica del género epistolar es la posibilidad de distanciarse de las expresiones orales, pero manteniendo características en su estructura. Este autor plantea que, “en la carta hay algo de ese espíritu oral –la noticia, el saludo, la despedida–, pero ese espíritu oral está completamente subordinado al espíritu retórico, al espíritu de las relaciones sociales jerarquizadas y desiguales” (p. 240).

De igual forma, los autores Clandinin y Connelly (2000) caracterizan las cartas como un texto de campo. Señalan que, en el proceso de escritura de las cartas, se intenta dar el punto de vista propio y dar sentido a cómo vivimos las experiencias. Adicional a ello, señalan que las cartas son un “intento por establecer y mantener relaciones con nosotros mismos, nuestras experiencias, y las experiencias de otros”. (p. 106) ¹

Otro aspecto resaltado por Clandinin y Connelly (2000) es que las cartas son convencionales y escritas en un tono personal. Permiten recoger la experiencia de otras maneras, distanciándose de otros métodos como las notas de campo. Estas características acercan el género epistolar al conocimiento de las maneras de ver y entender el mundo desde el punto de vista del sujeto.

Este género resultó ser relevante en las decisiones metodológicas de esta investigación, por cuanto el tono personal de las cartas nos permite acercarnos al fenómeno a estudiar sin preguntar directamente a los participantes por sus percepciones. De esta manera, los relatos escritos permitan develar las formas en que se constituye su sentido de ser profesor de matemáticas. Las justificaciones de esta elección se amplían en el capítulo de metodología.

Sentidos

Caracterizar los sentidos del profesor en el oficio de ser profesor de matemáticas, le permitió a esta investigación transitar todo el tiempo por la relación entre experiencia y narración, considerando la segunda como la objetivación de la primera. La experiencia se conceptualiza como el factor que permite entender la constitución de la subjetividad de ser profesor y develar los sentidos que construyen los profesores de matemáticas. Así pues, se hace también necesaria establecer la relación de sentido con significado para tomar posición en la comprensión de lo que se entenderá por sentidos.

¹ Fragmento originalmente en inglés, traducido por los autores, sin fines lucrativos, estrictamente para uso académico.

Los sentidos, desde la perspectiva narrativa, se entienden en una relación estrecha con el significado. Según Díaz (2007) esta relación debe entenderse tanto en el ámbito lingüístico como en el social. En el ámbito lingüístico, los sentidos se caracterizan como el contenido propio de un discurso, es decir, su “intencionalidad y razón de ser” (Díaz, 2007, p. 57). El sentido de un discurso expresa el objetivo con el que se elaboró. En este mismo ámbito el significado se puede entender como la atribución objetiva que se hace a un signo lingüístico (Díaz, 2007). El significado expresa la manera en que se entiende un término o concepto en un discurso.

En la esfera social, Díaz (2007) plantea que el sentido se entiende como la posibilidad de desarrollo del potencial de un sujeto, mientras que el significado refiere a las maneras de entender las construcciones socioculturales que se generan en relación con los demás individuos, ambas construcciones se dan en el marco de las experiencias y vivencias del sujeto. Los conceptos de significado y sentido tienen también una relación en torno a la perspectiva que se tiene en la temporalidad, donde el significado se da en la relación entre pasado y presente, mientras que el sentido en una proyección de futuro.

En concordancia al planteamiento de Díaz (2007), en el ámbito social, Chalá (2018) refiere que “el significado es construido socialmente, mientras el sentido hace parte de la esencia de cada persona” (p. 29). El Sentido se va configurando a partir de lo que las personas viven, en la experiencia e interpretación que le den a su propia vida.

A partir de lo anterior, en esta investigación se asume los sentidos como lo más íntimo de cada persona, cómo interpreta, vive y manifiesta su vida. Será de gran importancia tener presente que los sentidos se configuran en el transcurrir del tiempo, en la experiencia vivida.

Al mismo tiempo, se entiende que, aunque el sentido es algo único, íntimo y muy personal, no surge de manera individual y menos en el vacío. Más bien, emergen a partir de significados que se dan en un marco de prácticas sociales, culturales, políticas en las que

el individuo vive y convive. Cerquera et al (2017) y Salazar (2021) las consideran como necesarias en la comprensión de las acciones e intercambio de ideas que se conciben en la interacción con el otro.

De este modo, los significados sobre el oficio de ser profesor se construyen en el marco de metadiscursos institucionalizados, luego entran en tensión, disputa o relación con la experiencia singular del profesor, permitiendo que éste configure los sentidos que otorga a su oficio. Los significados son lo instituido, lo establecido, lo predeterminado o fijado. Por el contrario, los sentidos del profesor de matemáticas se definen de manera dinámica y cambiante mediados por la experiencia, por las relaciones sociales que permean su práctica y la transforman. Los sentidos son lo instituyente, adquieren relevancia al analizar la relación entre lo establecido y lo que tiene el potencial de transformarlo.

Estas interacciones están mediadas por el lenguaje, el pensamiento y las acciones, afectando de alguna manera el sentir, vivir y actuar del profesor (Cerquera et al., 2017). Lo que hace que tanto los sentidos como los significados de los profesores sean dinámicos y cambiantes, en el momento que se conectan las diferentes subjetividades. De este modo, el sentido hace parte de la subjetividad del profesor y se configura dinámicamente en las interacciones con otras subjetividades y los discursos en los que este inmerso.

A continuación, se describe una forma de explorar cómo se construye los sentidos y significados de ser profesor desde lo social, cultural y político. Centrados en el oficio de ser profesor de matemáticas, los discursos que atraviesan su vida y en la relación entre experiencia y narración.

El Oficio de Ser Profesor de Matemáticas

Se asume la palabra oficio, a partir de la perspectiva planteada por Larrosa (2020) en la que se aleja el oficio de ser profesor de las políticas educativas que están regidas por ideales políticos y económicos, para acercarse más a la esencia de su tradición, que se inscribe en lo humano del que lo realiza. El autor reconoce en el profesor un deber por conocer y

necesitar un saber disciplinar, pero más indispensable, su experiencia, su trasegar por el mundo y por el propio oficio. Conocer y entender este oficio desde una relación íntima y consecuente entre lo que somos, hacemos y manifestamos, como menciona Larrosa (2020), permite en esta investigación acercarnos al cómo los profesores de matemáticas construyen sus sentidos y significados.

Para Larrosa (2020) el oficio de ser profesor se encuentra pasando por momentos difíciles que pueden poner en tensión la esencia del oficio y hacer que se olvide de sus tareas. Por ejemplo, la escuela se encuentra en constante cambios y nuestro oficio cada día se percibe menos dignificado, respetado y con pérdida de autoridad, incluso en el aula. No obstante, una tarea que no se puede olvidar ni dejar de lado, es la de ser responsables de que lo está pasando en el mundo, en la escuela, en la vida de los profesores y en la de los estudiantes “no traicionar aquello a lo que su oficio le obliga” (Larrosa, 2020, p. 123).

En esa línea, es válido pensar entonces en lo que es importante para el profesor. Eso que emerge de la esencia y la libertad con que vive su oficio y que no tiene que ver con la obligación, para Larrosa “tiene que ver con un doble amor (con el amor por el mundo y con el amor por los niños y los jóvenes)” (p. 14). Lo anterior implica vivir el oficio con pasión, entrega, respecto, devoción, muy modestos, sin espectáculos y sin artificios.

Por eso, el oficio del profesor en este trabajo investigativo se enmarca en un ejercicio de amor, generosidad y agradecimiento por la vida, por todo aquello que le permite crecer, formarse, adquirir experiencia y a la vez darle sentido a su modo de vivir en el mundo.

Entender el papel del oficio del profesor en el mundo no se traduce a una cuestión de métodos ni recetas del buen o mal profesor; se trata de dimensiones propias de la persona que lo ejerce. El papel del oficio se refiere a cuestiones “encarnadas en su cuerpo” (Larrosa, 2018, p.106), como el estilo, buen olfato, oído, voz, miradas, que permitan al profesor entender e interpretar las oportunidades de conocer mundo y generar cambios en él.

Finalmente, en un ejercicio de reflexión relacionado al oficio de ser profesor de matemáticas, se considera importante resaltar la vocación. Como profesores de matemáticas, en la experiencia y formación posgradual, se ha conocido diferentes motivos por los cuales colegas se han acercado al oficio de ser profesor. Algunos encontraron la motivación desde la época escolar, otros desde la formación académica de la licenciatura. Otros escogieron para su formación una carrera aplicada como las ingenierías y después de culminar su proceso de formación enfocaron su práctica profesional hacia la docencia. Algunos más se han enfrentado a su práctica profesional, se han encontrado con el mundo y años después han seguido un llamado casi vocacional.

Freire y Passeti (2021) describen de una forma muy especial, la manera en que Freire se aproximó al mundo de la educación, evocando un imaginario que tenía desde niño, una oportunidad de llevar su sentir y vivir a la escuela, en otras palabras, una forma de manifestar un rasgo de su sentido de ser profesor.

¿Con qué soñaba cuando era niño? Pensaba que sería maestro. Lo soñé tanto que, cuando me convertí en maestro, lo que yo era en mi imaginario correspondía muy fielmente con lo que era en la realidad tanto que no se distinguía una cosa de la otra [...] yo vivía dando clases en mi imaginación, y cuando comencé a dar clases, confundía las clases imaginarias con las reales (p. 32).

Entre la Rigidez Institucional y los Desafíos Sociales: El Rol en Evolución del Profesor

La escuela, las universidades y su rol en la sociedad se ven permeados continuamente por los cambios capitalistas y financieros a los que se ven expuestos, así como por las políticas educativas que los acogen. Larrosa (2020) afirma que dichos cambios hacen que la escuela y la universidad se vean estáticas y rígidas, mientras los contextos sociales, económicos y formas de vida se transforman a otra velocidad.

De igual manera Larrosa (2020), expone que el régimen de subordinación al que se están sujetas estas instituciones y por lo mismo, al que está sujeto el profesor, permea sus sentidos y significados de ser profesor. Estos se implantan en su oficio como un negocio y

modelo de trabajo para controlar, en el que emerge “la enseñanza como principal fuerza productiva” (p. 16). Frente a esto, Larrosa (2020) considera que la escuela, la universidad deben estar fuertemente vinculadas entre sí, alejadas de los sistemas como el mercado de trabajo y las presiones de la sociedad. Invita a recuperar sus espacios libres y públicos, espacios de igualdad, participación y democracia, que se han perdido, en el que se permitía preocuparnos por los demás y por las cosas que se atienden en el mundo.

Autores como Cerquera et al (2017) y Chalá (2018) reconocen que hoy día la profesión docente está supeditada a estos cambios constantes y por consiguiente a diferentes tipos de estigmatización dada por la misma sociedad, siendo uno de los oficios más maltratado y menos respetados. García (2006, citado por Chalá, 2018) considera que los cambios constantes a los que está expuesta la educación y en especial la escuela, inciden en el desarrollo del trabajo del profesor, su oficio y hasta de su formación. Al mismo tiempo, exponen al profesor ante nuevos desafíos y roles de lo que se espera sobre su oficio.

Por otra parte, ante estos nuevos roles (Cerquera et al., 2017) enuncia una posición del “profesor mediador” de culturas y aspectos propios de la comunidad en que se mueva, en el que reconoce su papel inherente a la transformación positiva de la sociedad. De igual forma, Chalá (2018), Guacaneme y Salazar (2022 en, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2022) refieren al profesor como sujeto social, que es consciente de su rol, papel en la sociedad y políticas en el que está inmerso como persona y profesional. Guacaneme y Salazar (2022) también exponen el rol del profesor académico, que está inmerso en constante investigación y se mueve dentro de una comunidad educativa. Generando acciones que propenden al bienestar y desarrollo de la comunidad en la que se envuelve.

Los Discursos en la Ampliación de los Sentidos

Los sentidos son propios en cada profesor y es necesario destacar que se construyen socialmente a partir de las interacciones con otros, al conectar diferentes formas de ver y percibir el mundo. Se reconoce el lenguaje como una facultad propia del sujeto para

comunicarse con los demás, por lo mismo, una forma de expresar y narrar las experiencias, así como de interpretar la realidad. El lenguaje “crea y transmite cultura y sitúa un lugar para cada cual en ella” (Salazar, 2021, p. 91). Los discursos son la manera en que se pueden ampliar los sentidos expresados por los individuos.

Realidad e Intersubjetividad como Ampliación de los Discursos

Pensar en que existen diferentes realidades y diversas formas como cada profesor percibe su contexto social y cultural, sitúa la realidad como “un proceso de construcción colectivo e histórico” (Rivas, 2010, p. 17) La forma en que el sujeto percibe la realidad da sentido y relevancia a la forma de vivir y sentir el mundo. En consecuencia, la percepción de la realidad se construye desde la singularidad de la experiencia propia del profesor, pero no es ajena a la forma en que se percibe por los otros individuos con los que interactúa, se nutre y configura en la interacción con los demás.

Es así como consideramos que la realidad no es una sola para todos, es única en cada profesor, por lo que existen realidades diferentes. Es así como, se considera los sentidos del profesor únicos y diferentes para cada uno, contruidos desde la experiencia y el acontecer de la vida de cada profesor, desde la diversidad de voces singulares y desde la intersubjetividad que se produce en el encuentro de esas voces diversas que hablan de la singularidad de la experiencia y del mundo que viven y comparten con otros.

La realidad que vive el profesor esta mediada por diferentes discursos a los que está expuesto tanto en la escuela, como en el ámbito universitario y los diferentes contextos en que se es profesor. Una escuela (universidad y otros) donde no solo se es profesor, no solo se forma sino también se aprende. Respecto a estos discursos, conversaciones e intercambios de ideas, Rivas (2010) refiere que aportan a la manera en que se construye la percepción de la realidad, no solo para el profesor, sino también para la escuela como colectivo. Estos discursos influyen en la construcción de significados que surgen en la

interacción de las múltiples voces de los profesores, que experimentan un acontecer de ser profesores y en la experiencia se vuelven significativos construyendo sentidos.

Esta concepción de construcción de los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas a partir de la realidad enfocada desde experiencia y la relación con el otro, lleva esta investigación a cruzarse con la subjetividad del profesor. Reconociendo en este camino de investigación, el principio de ejemplaridad de Skovsmose (1999), la singularidad de las voces y la diversidad de esa singularidad, que da elementos para entender la complejidad, la totalidad de la realidad en la que mueven los profesores y poder acercarnos a una subjetividad vista desde planteamientos de la perspectiva narrativa, construida a partir de procesos intersubjetivos desde la conversación de la diversidad de las voces de los profesores. Salazar (2021) y Rivas (2010) reconocen que en la subjetividad del profesor se puede evidenciar el poder de las narraciones en las cuales recae la capacidad de provocar procesos de intersubjetividad, como el de reconocerse a sí mismo y al otro.

La Experiencia en la Ampliación de los Sentidos

La experiencia es un eje central en el proceso de constitución de los sentidos de ser profesor de matemáticas. Inicialmente, como algo muy singular, que permite al profesor encontrarse con su pensamiento, voz y relato. Simultáneamente, aborda y entrelaza momentos, espacios, lugares e interacciones con otras personas, ampliando sus sentidos y significados del mundo que viven y la subjetividad que lo constituye como sujeto.

Larrosa (2006) entiende la experiencia como eso que me pasa, me afecta, me forma y me transforma, cuando “un algo” impacta al individuo. Pero, ese “algo” no se reduce solo a un hecho o acontecimiento, sino a lo que este significó y generó en el sujeto. Los acontecimientos se convierten en una experiencia cuando adquieren importancia, cuando trascienden el momento y logra mover sentimientos o maneras de percibir del sujeto.

Entonces, la experiencia se presenta como una fuente inagotable de oportunidad para expresarnos, encontrarnos a nosotros mismos, vivenciar situaciones y momentos que han

constituido nuestro significado y sentido del oficio de ser profesor (Díaz, 2007). Esto permite al sujeto trasladarse entre el pasado y el presente, a ese momento que evoca algún recuerdo, pensamiento o sentimiento que lo transformó.

La narrativa como Expresión en la Construcción de los Sentidos y Significados

Permitir que el profesor narre sus experiencias, cuente su estilo de vida, de vivir, de ser y estar en el mundo, ubica a la narrativa como medio para la expresión de la experiencia del profesor. La narrativa permite ampliar el papel que juega la voz de los profesores como hecho significativo de expresión del ser humano para comprenderse a sí mismo, en la interacción con otros y, por consiguiente, en los procesos de construcción de los sentidos y significados en el oficio de ser profesor de matemáticas.

De lo anterior, Cerquera et al (2017) y Díaz (2007) resaltan la importancia en la acción de comprenderse a sí mismo como sujeto, de construirse a partir del medio en que se desenvuelve, lo rodea y en la interacción que pueda emerger con los otros, por lo que, hacer evidente lo que constituye y hace ser al profesor “profesor de matemáticas”, en búsqueda de comprender cómo sus sentidos se van transformando a partir de “múltiples vivencias y acontecimientos que constituyen el acervo experiencial de los sujetos” (Díaz, 2007, p. 56), nos situó en la narrativa como forma de objetivar su experiencia cuando narre su vida y traigan a memoria los acontecimientos que los han marcado. Por ende, la narrativa supone una oportunidad de interpretar la realidad desde una óptica particular y propia del profesor, en un intento de explicar cómo viven en el mundo (Rivas, 2010).

Desde la perspectiva de Ricoeur (2004), se resalta el discurso y la conexión estrecha entre narratividad, experiencia y tiempo. Dicha relación permite traer a mente acontecimientos que marcaron de alguna forma nuestra vida, no solo al describir lo que sucedió, sino cómo transformó y reconstruyó los significados y sentidos de ser profesor.

Del mismo modo, Ricoeur (2004) menciona que, como proceso de interpretación en la narración, es necesario reconocer que estos acontecimientos pueden moverse en diferentes

momentos enmarcados en la experiencia del sujeto, en las acciones encadenadas que los alimentan y que permiten develar lo que hace el sujeto, ese algo que le pasa que no se puede anticipar, pero que pueden dar respuesta al porqué hace o hizo eso. Esto nos ubica en el juego de tiempos del triple presente planteado por Ricoeur “[...] no hay un tiempo futuro, un tiempo pasado y un tiempo presente, sino un triple presente —un presente de las cosas futuras, un presente de las cosas pasadas y un presente de las cosas presentes—” (2004, p. 124), pues implica pensar que los acontecimientos que se encadenan para dar significado y sentido a lo que hacemos no se dan en un solo momento ni en el vacío, sino que, por el contrario, están siempre presentes e influyen en cada sujeto en diferente tiempo y espacio.

A partir de todo lo anterior, se entiende la investigación narrativa como la forma de objetivar la experiencia del profesor, adentrándonos a interpretar los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas y cómo estos se construyen en torno a cada una de sus vivencias traídas del pasado y del presente por su voz. Por las diferentes maneras de narrar, explicar cómo viven su mundo y de manifestar una proyección de lo que pueden y quieren ser.

Trayectoria de Formación

Sabemos que como profesores de matemáticas actuamos, vivimos y convivimos en diferentes contextos propios del oficio, de la vida, sociales y culturales. Pero también reconocemos que el profesor como sujeto no solo está en el presente, pues tiene una historia que ha acumulado a través de la experiencia vivida, que lo ha formado y constituido en lo que es hoy.

Uno de esos contextos es el profesional, en el que nos movemos por trabajo, formación, actualizaciones en relaciones con diferentes instituciones y vinculaciones laborales. Pensar en los profesores de matemáticas en el marco de este contexto permite entender que sus significados atribuidos a ser profesor de matemáticas se construyen a partir de lo institucional, los discursos que los rodean y su experiencia., Autores como Díaz (2007) y

Cerquera et al. (2017) han señalado previamente como estos sentidos se desarrollan y construyen en el marco de unas trayectorias de formación como profesores de matemáticas.

Las trayectorias de formación serán asumidas en esta investigación en el planteamiento desarrollado por Cacho (2004), quien las define como un movimiento continuo e impredecible de caminos no prefijados que se derivan de la experiencia vivida del profesor y que se relacionan “a través del tiempo que conecta el pasado, el presente y el futuro” (p.81). El autor plantea tres dimensiones en torno al profesor que están tejidas por el tiempo: la primera del tiempo biográfico, en las que se plantean todas esas series sucesos que constituyen su historia y ciclos de vida. La segunda del tiempo educativo, en que los sujetos están inmersos, las dinámicas escolares propias en una institución particular con un contexto particular y, para esta investigación, en el paso por su formación posgradual. La tercera del tiempo histórico, que implica y es necesario reconocer en el sujeto, que presenta oportunidades y limitaciones. Profesores que han vivido esa historia en el marco de un momento histórico, social, cultural, político, educativo y geográfico.

Del mismo modo, Cacho plantea (2004) que las trayectorias de formación destacan un componente biográfico, porque son sujetos con historia. Un componente histórico porque su experiencia no se teje en el vacío, sino en el marco de una sociedad en un tiempo histórico, con unas estructuras sociales, culturales y ambientales. Finalmente, el autor propone un componente educativo porque este sujeto construye esos sentidos para un oficio que desarrolla en la escuela.

Ubicándonos en este último componente y en la formación posgradual por la que transcurren los participantes de esta investigación, se considera importante relacionar la línea de investigación de la corte 2022-I ofrecida por la universidad, Educación Matemática y Ciudadanía, como un proceso que tiene vínculo directo con la vida del profesor, es parte de su presente y va a ser parte de su historia.

La formación pensada como proceso y no sólo como un momento en la vida de una persona implica una perspectiva histórica, en la cual el presente adquiere sentido en virtud de un

pasado que aporta datos para entenderlo y de un futuro que se puede prever siempre mejor. (Cacho, 2004, p. 87).

Esta cohorte se inscribe dentro del núcleo problemático del énfasis en Ciudadanía y educación matemática. Énfasis que reconoce las matemáticas como una herramienta que requieren los ciudadanos para ejercer ciudadanía en el marco de la democracia y los procesos en los que son partícipes.

Dentro de este marco es importante exaltar el papel de la experiencia en el proceso de aprendizaje del sujeto en la Maestría en Docencia de la Matemática ofertada por la UPN y dirigida por el Departamento de matemáticas (DMA). Sitúa al profesor en un rol “social de participación, constituido por las experiencias como seres sociales” (UPN, 2023). El DMA propone la interacción entre profesores en torno a la cultura, prácticas sociales y profesionales como construcción de conocimiento.

No obstante, este intercambio de ideas y de experiencias que surgen en la interacción con los profesores participantes, amplían su visión y perspectiva de ver la realidad y el mundo que conciben. Permitiendo construir significados para su oficio, haciendo de cada momento una experiencia única y significativa para sus vidas, con un profundo sentido de responsabilidad y amor por su oficio “Gracias al trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias educativas e investigativas, con lo que se contribuye a la consolidación de comunidades y redes de educadores matemáticos comprometidos con la innovación e investigación en educación matemática” (UPN, 2023).

Capítulo 7: Marco Metodológico

El problema se abordó a partir del enfoque narrativo, entendiéndolo como una derivación de los métodos cualitativos en la investigación en educación matemática. A pesar de que la narrativa surge de los métodos cualitativos, se reconoce que tiene características particulares que la distinguen y la sitúan más allá de los enfoques convencionales de investigación cualitativa.

Al respecto Bolívar (2002) plantea que la investigación narrativa se debe entender como “un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos” (p. 3), frente a ello, en el proceso investigativo, hemos considerado la narrativa como una forma de reconfiguración de la realidad, medio para la interpretación y método de construcción de la información. En consecuencia, concebimos la narrativa como una forma de hacer investigación en educación matemática que surge de los métodos cualitativos, pero va más allá de ellos.

El marco metodológico describirá el proceso que se llevó a cabo para la elección de la perspectiva en la cual se abordó el problema de investigación. A continuación, se encuentran las justificaciones de elección de la narrativa como marco metodológico y el uso del género epistolar para los instrumentos de recolección de la información, así como la caracterización de la población a investigar, la descripción de los instrumentos y de las fases de la investigación.

La Investigación Narrativa como Marco Metodológico

La elección metodológica para abordar el problema de investigación partió de la caracterización de las metodologías en investigación en educación matemática realizada por Camargo (2021). En investigación en educación matemática se han adoptado las metodologías investigativas de las ciencias sociales, categorizándolas entre investigación cualitativa y cuantitativa. Como se ha planteado la investigación narrativa surge a partir de los métodos cualitativos.

La autora plantea que el marco metodológico de una investigación debe contemplar el conjunto formado por el enfoque, aproximación, método y base racional para abordar la situación problema. De estos elementos en el presente capítulo se desarrollarán los tres

primeros, el último de ellos ha sido contemplado en el marco conceptual y será base de los elementos del marco metodológico.

La investigación desarrollada se abordó desde el enfoque fenomenológico, el cual Camargo (2021) caracteriza como una manera de abordar un contexto o situación que se desea explorar. En este caso, se busca conocer profundizar en un fenómeno que, como se señaló en la justificación, no ha sido descrito ampliamente en la investigación en educación matemática, los sentidos de ser profesor de matemáticas.

Desde el enfoque fenomenológico acogemos la aproximación hermenéutica como manera de entender la problemática a estudiar. La autora plantea que:

El interés principal de la aproximación hermenéutica o interpretativa es, rastrear, sin juzgar, las diversas “capas” de significado que subyacen a las acciones, interacciones y los discursos de las personas (gestuales, verbales o escritas), vistos como conjuntos de signos. (Camargo, 2021, p. 18)

Dada la naturaleza de la problemática que se estudia en esta investigación, el enfoque hermenéutico permitirá acercarnos a entender el significado que dan los profesores de matemática a su oficio, sin juzgar las maneras en que se da la emergencia de los sentidos de ser profesores de matemáticas.

En consecuencia, el enfoque hermenéutico fue elegido para el desarrollo de la investigación, utilizando como método para su desarrollo la narrativa. En este sentido la narrativa será el punto de partida para la construcción de los instrumentos de recolección de información, pero adicionalmente hará las veces de marco para la interpretación. Igualmente, será el eje central en la constitución de las categorías de análisis, estableciendo vínculos entre los elementos teóricos que sustentan la investigación y las emergencias que se den al momento de interpretar los relatos recolectados.

Finalmente, dentro de la investigación narrativa, se tomó la decisión metodológica de construir los instrumentos de recolección de información con base en el género epistolar,

estos serán ampliados en un apartado siguiente. De igual forma, la elección de este género dentro de las metodologías de recolección de información en la investigación narrativa será justificada en los siguientes apartados.

En conclusión, la presente investigación se desarrolló desde el enfoque fenomenológico, realizando un acercamiento de corte hermenéutico, utilizando como método para la recolección e interpretación de la información la investigación narrativa, específicamente el género epistolar de la narrativa.

La Narrativa como Metodología en Investigación en Educación Matemática

En el ámbito de la investigación en educación matemática Salazar (2021) plantea que la investigación a partir de las perspectivas narrativas despierta cada vez mayor interés. La autora realiza una exploración de las investigaciones existentes en educación matemática y los diversos usos que se ha dado a la narrativa en este contexto. Dentro de su exploración señala que el uso de narrativas es muy incipiente en la caracterización de la subjetividad del profesor de matemáticas.

En relación con los usos de la narrativa en la investigación en educación matemática Salazar (2021) identifica que “mediante narrativas, es posible reconfigurar, reinterpretar y resignificar la experiencia en favor de la formación como profesor de matemáticas” (p. 14).

En este proceso investigativo se busca aportar a la caracterización de un elemento de esa subjetividad que no ha sido abordado ampliamente, los sentidos de ser profesor de matemáticas. Se pretende que estos sentidos emerjan del proceso de reconfiguración de la experiencia de los profesores de matemáticas, utilizando la narrativa como el medio que permita su emergencia.

Las maneras en que se ha empleado la narrativa en investigación matemática también ha sido estudiada por Chapman (2008). La autora centra su análisis en torno al uso de la narrativa en educación matemática para resaltar su potencialidad, tanto en la investigación en educación matemática, como en pedagogía. Su análisis parte de pensar a los profesores

en su proceso de desarrollo profesional, estando en ejercicio de la docencia, y en los procesos de formación inicial. La autora lo enfatiza al plantear que:

[...] usando la narrativa como una herramienta investigativa puede llevar a maneras de entender la educación de profesores de matemáticas que encarnen las perspectivas basadas en las experiencias del pasado, presente y futuro de los profesores. Así como la narrativa es efectiva como herramienta investigativa, puede ser también una potente herramienta pedagógica. Aun, este uso de la narrativa como herramienta pedagógica ha sido altamente ignorada en la investigación en educación matemática de profesores [...] La narrativa puede ser utilizada como herramienta pedagógica tanto en profesores en desarrollo de su práctica docente y profesores en procesos de formación inicial. (p. 22)²

A partir de la potencialidad que ha sido identificada por Chapman (2008) y Salazar (2021) se adoptó este enfoque para abordar la construcción de los sentidos de ser profesor de matemáticas en el grupo de la cohorte 2022-1 de la MDM.

A continuación, se caracterizará la perspectiva narrativa como el marco metodológico en el que se desarrolló la presente investigación, para ello es necesario entender que adicionalmente a ser una metodología, también se puede asumir como una perspectiva epistemológica, hermenéutica y ontológica. Este es el principal motivo para que autores como Bolívar (2002), Salazar (2021), Chapman (2008) y Rivas (2010) señalen la importancia de entender que la narrativa es más que una forma de recolectar información, manera en la cual se ha abordado en algunas investigaciones de corte cualitativo.

La caracterización de los usos en la investigación matemática ha sido abordada por diferentes autores, entre ellos Olive Chapman (2008) quien señala la narrativa como una manera de recolectar las perspectivas de los docentes de las experiencias que viven y que les constituyen en sus prácticas. También indica que las narrativas son una manera de construir la realidad a partir del entendimiento de las formas de sentir y vivir la experiencia

² Fragmento originalmente en inglés, traducido por los autores, sin fines lucrativos, estrictamente para uso académico.

como profesor de matemáticas. Por último, como una manera en interpretar las formas en que los profesores dan sentido a sus prácticas y experiencias en la docencia.

En las perspectivas planteadas por Chapman (2008) se relacionan las diferentes maneras de entender la narrativa en la investigación en educación matemática, al respecto Bolívar (2002) plantea que:

La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. (p. 4)

Desarrollando un análisis profundo de las maneras de generar conocimiento a partir de una perspectiva narrativa en las ciencias sociales. Bolívar (2002) esquematiza las maneras de construir conocimiento caracterizadas por Bruner en la siguiente tabla:

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Carácteres	Estudio "científico" de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

Ilustración 2. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner. (Bolívar, 2002, p. 9).

A partir de esta representación se identifica el enfoque narrativo como una epistemología, al constituirse como una nueva forma de dar validez al conocimiento construido en un proceso investigativo. Esto implica dar peso a la voz del individuo (tanto los participantes como investigadores) y permitiendo acercarse a la caracterización de las subjetividades.

Este panorama permite abordar el fenómeno que se desea estudiar en la investigación desde el enfoque narrativo, siendo a la vez el método, una forma de reconfigurar la realidad de los participantes y de construcción de conocimiento.

Elección del Género Epistolar

En el marco de la investigación narrativa se optó por el género epistolar para elaborar los instrumentos de recolección de información, este se refiere a la elaboración de una serie de cartas para el registro de relatos que se enuncian en forma de noticia para alguien. El género epistolar se consideró el más apropiado para el acercamiento a los sentidos de ser profesores de matemáticas debido a que identificar los rasgos constitutivos de los sentidos otorgados por los profesores al oficio de ser profesor de matemáticas implica buscar entender las maneras en que se ven y se relacionan con el mundo. En la investigación, se espera conocer los sentidos de ser profesor de matemáticas, para lo cual, no resulta necesario explorar las tramas narrativas que se podrían construir en un relato autobiográfico, sino comprender los impactos que se perciben en los otros como consecuencia de las acciones propias del sujeto.

La elección del género epistolar como una decisión metodológica obedece a que, por las características del género, se tienen relatos cortos que enfatizan en un asunto específico, además de permitir develar las capacidades de imputabilidad enunciada por Ricoeur (2005, citado por Santiago, 2014) e imaginación compasiva planteada por Nussbaum (1997, citado por Eslava, 2017) del remitente de la carta.

La imputabilidad ha sido definida por Ricoeur (2005, Citado por Santiago, 2014) como “una capacidad del agente de ser responsable de sus actos, de asumir las consecuencias de lo que hace” (p. 5). Este principio se refiere a la manera en que, al narrar una historia, el individuo se hace cargo de lo que genera en los otros. Al escribir una carta, el autor está asumiendo la responsabilidad de lo que generan sus acciones en los demás individuos. A partir de este principio en la construcción de los instrumentos de recolección de la

información se tuvo en cuenta el sujeto de enunciación de las cartas, dado que es quien asume la responsabilidad del impacto que genera en sí mismo y en otros.

La segunda capacidad ha sido definida por la filósofa Martha Nussbaum (1997, Citado por Eslava, 2017) como:

[...] el resultado deseable de la combinación de una gran serie de valores que la sociedad, por medio de la educación, ha de promover entre sus miembros, valores que incluyen, no exhaustivamente, la empatía, la simpatía, el entendimiento de las posiciones y sentimientos de otros y la posibilidad de ver el mundo desde múltiples perspectivas (p. 3).

Es decir, Nussbaum se refiere a la imaginación compasiva como la posibilidad de ponerse en la posición de otros, asumiendo así los valores y creencias que los conforman como individuos. La autora, va más allá de la expresión cotidiana *ponerse en los zapatos de los otros* al entender que como individuos debemos entender los sentimientos que perciben los otros para llegar a ver el mundo desde sus perspectivas.

Como individuos, al elaborar una serie de cartas en un ejercicio de distanciamiento e imaginación, como se plantea en el modelo adoptado para esta investigación, se parte del principio de la capacidad de imaginación compasiva como sujetos. Se lleva a cabo un proceso de enunciación desde la perspectiva de los otros, que además permite la reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones en la vida de los otros. Al igual, se espera que los participantes, al resaltar sus experiencias, señalen lo que perciben respecto al impacto de sus acciones en los otros.

Solo mediante un ejercicio de imaginación compasiva se puede entender la manera en que las acciones como profesores impactan en los otros, al menos la manera en que percibimos ese impacto. Al diseñar las cartas como instrumentos de recolección, se buscó generar un ejercicio de distanciamiento por parte de los participantes, reconociendo al otro como el sujeto en el que recaen las intenciones y consecuencias de las acciones como individuo.

Adicionalmente, al redactar cartas, se tiene en mente un destinatario específico. Aunque el escrito pueda objetivarse, la intención de la carta implica estructurar el mensaje en torno a una noticia que se desea comunicar. Este enfoque se distancia, por lo tanto, de otras formas de recolectar información en investigación narrativa donde las tramas constituyen el eje de análisis.

Es importante resaltar que la estructura de las cartas planteada por Beltrán (1996) —saludo, noticia, despedida— será utilizado en el proceso de sistematización y análisis de la información. En esta investigación tanto el saludo, como la noticia y la despedida aportan elementos a las maneras de manifestar los sentidos de ser profesores de matemáticas y develan rasgos constitutivos de estos sentidos.

Partiendo de estos dos capacidades y las características propias del género epistolar, se aborda diseño de los instrumentos de recolección de la información que serán descritos en un apartado siguiente.

Población de Estudio

Para este proceso investigativo, tal como se ha mencionado en diferentes apartados del documento, se contó con la participación de los once estudiantes que constituyen la totalidad de la cohorte 2022-1 de la Maestría en Docencia de la Matemática (MDM) de la UPN. La investigación se desarrolló por parte de dos estudiantes pertenecientes a esta cohorte, haciendo las veces de participantes e investigadores.

En el proceso de investigación, al asumir la perspectiva de investigación narrativa como investigadores buscamos acercarnos al fenómeno de una manera profunda y esperando generar un espacio de confianza en los participantes de la investigación, por ello como estudiantes hicimos parte de la población del estudio. Siendo un proceso de reflexión sobre aspectos propios del ser profesor de matemáticas también consideramos favorable nuestra participación para fortalecer nuestra consciencia sobre el sentido de ser profesores de matemáticas y el impacto que tiene en nuestro que hacer como profesores.

Las características demográficas del grupo a estudiar no han sido tenidas en cuenta en el proceso investigativo. Es diverso el rango de edades, profesiones, tiempo ejerciendo en docencia y carácter de las instituciones en las que laboran los participantes, pero en todos es común desempeñarse como profesores de matemáticas al iniciar el proceso en la maestría, pues esta era una condición para la admisión en el programa.

Al adoptar una perspectiva narrativa en el marco metodológico se entiende que la finalidad del estudio no es comparar los relatos de los participantes, sino llegar a la emergencia de los sentidos de ser profesores de matemáticas para cada individuo del estudio.

En este sentido Bolívar plantea:

[...] el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (2002, pp. 10-11)

Frente a la población de estudio, se resalta el hecho de que esta cohorte de la MDM fue ofrecida en 2021 con un enfoque específico: la relación entre educación matemática y ciudadanía. Este núcleo temático se entiende en la presente investigación como una característica de la población del estudio. Por lo cual, no fue un criterio para la selección de la población, pero fue tenido en cuenta en el tercero de los objetivos específicos por ser un rasgo pertinente en el proceso de transformación de los sentidos de ser profesores de matemáticas.

Por último, es necesario señalar que al momento de iniciar la aplicación de los instrumentos el grupo de la cohorte 2022-1 de la MDM se componía de 11 participantes. De estos solo se logró tener la aplicación completa de los cuatro ejercicios por parte de cinco de ellos (como se aprecia en la ilustración 3), los cuales constituyen la población analizada en el capítulo de resultados, incluidos los dos autores de la investigación.



Ilustración 3. Población de Estudio. Fuente: Elaboración propia.

La invitación a participar fue ampliada a todos los participantes de la cohorte, pero a lo largo del desarrollo de la investigación por cuestiones personales de los participantes algunos no lograron completar todo el proceso, no se logró tener el desarrollo de los cuatro instrumentos. Debido a la importancia de contar con todos estos instrumentos para interpretar los sentidos de cada profesor, no fue posible incluir en el análisis de datos a aquellos participantes que no completaron el proceso.

Aun cuando al inicio contábamos con una población más amplia, que se esperaba pudiera ser tomada en cuenta en su totalidad en el proceso investigativo, como investigadores encontramos dificultades en los tiempos y espacios para aplicación de los instrumentos. Por el carácter narrativo de los mismos se busca que se pueda tener apertura por parte de los participantes, así como contar con un espacio y tiempos adecuados para la elaboración de los relatos.

Desde nuestra perspectiva lo deseable era contar con la totalidad del grupo y a pesar de los esfuerzos como investigadores para recolectar el total de las cartas, no se obtuvieron los relatos de todos los participantes. Los cinco profesores que finalmente hicimos parte de la población del proceso investigativo permiten hacer visible una mirada global del proceso a partir del principio de ejemplaridad enunciado por Skovsmose (1999).

Se agradece a todos los compañeros que participaron en distintas etapas de esta investigación, por su disposición y los valiosos aportes realizados durante su desarrollo. Lamentamos no incluir sus contribuciones en la información analizada y presentada en los capítulos siguientes. Las discusiones dadas en el desarrollo de los seminarios y su participación en ellas fueron muy enriquecedoras en el proceso de desarrollo de esta investigación.

En el anexo 5 se encuentran consignadas las transcripciones de la totalidad de los participantes iniciales.

Fases del Diseño Metodológico

Como fases del diseño metodológico se consideraron nueve fases consignadas en la siguiente ilustración:

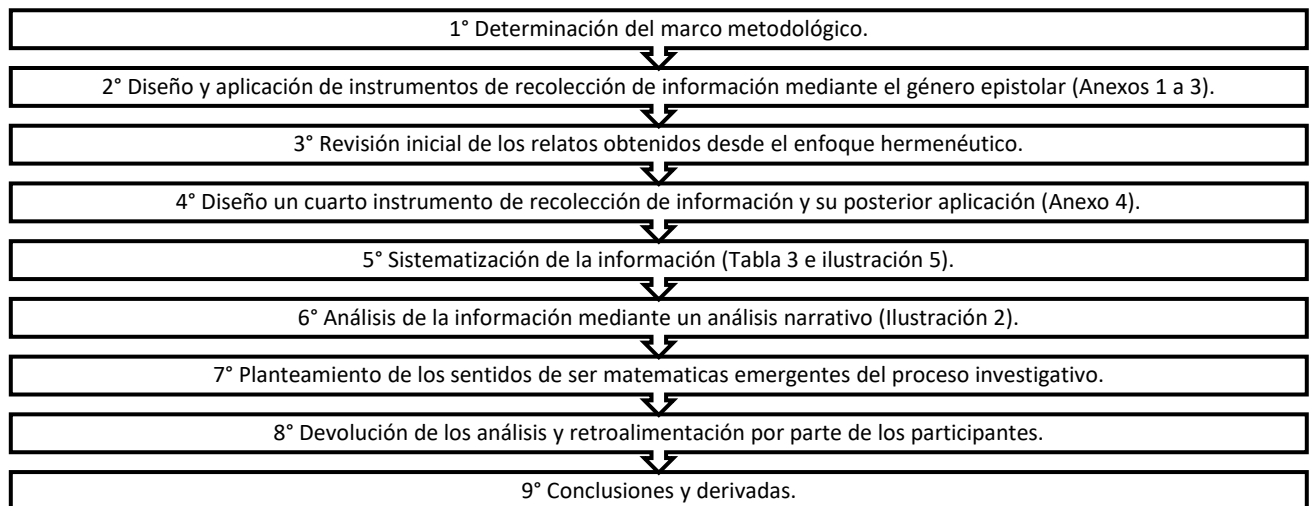


Ilustración 4. Fases de diseño metodológico. Fuente: Elaboración propia.

En el esquema se encuentran registradas las fases de la investigación, inicia con la determinación del marco metodológico, caracterizado en este capítulo del informe de la investigación. En las fases segunda y tercera se realizó el diseño, aplicación y revisión inicial de la información registrada en las cartas. A partir de esta revisión se tomó la decisión de

diseñar un cuarto instrumento que permitiera visibilizar la manera en que la trayectoria de formación había transformado los sentidos de ser profesores de matemáticas (4° fase).

La enunciación de las fases de investigación continua con el proceso de sistematización (5°) y análisis de la información (6°), lo cual se desarrolla en el siguiente capítulo de este informe de investigación. Posterior a ello en el capítulo de resultados, séptima fase en el esquema, se encuentran enunciados los sentidos de ser profesor de matemáticas emergentes de las series de cartas de cada uno de los participantes. Allí también se realiza el planteamiento de las categorías emergentes del proceso investigativo: la dimensión afectiva, dimensión ética, dimensión política y dimensión epistemológica.

Posteriormente se realizó un proceso de devolución de los resultados a los participantes de la investigación, a partir de lo cual se recibió una realimentación por parte de ellos (octava fase). Estos comentarios por parte de los participantes permitieron articular sus reflexiones a la versión final del documento. Por último, se plantean las conclusiones de la investigación como cierre al proceso investigativo.

Instrumentos de Recolección de Información

En este apartado se describirá el desarrollo de los cuatro instrumentos utilizados en esta investigación junto con la descripción del contexto en que se dio la aplicación de ellos.

Para la construcción de los instrumentos de recolección de la información inicialmente se diseñaron tres instrumentos que buscan acercarnos a la emergencia de los sentidos de ser profesores de matemáticas en el grupo de estudiantes de la cohorte 2022-1 de la MDM. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se desarrolló un cuarto instrumento para complementar las visiones frente al enfoque específico de la cohorte.

Estos instrumentos fueron planteados buscando abordar la relación del tiempo en que se escribe la carta con la noticia que se busca relatar por parte de cada participante. Dos de los instrumentos fueron diseñados con la intención de que el participante vuelva a su pasado, en un proceso de reflexión, configurando la visión de sus vivencias desde el

presente. Un instrumento se pensó con la intención de proyectarse como individuo a cinco años en el futuro, escribiendo desde el presente a su yo del futuro. Y uno último referente a escribir una carta a sus profesores del proceso de trayectoria de formación desde y hacia su presente. Ricoeur (2004) plantea:

... cada una de las tres estructuras temporales de la acción en los términos del triple presente. ¿Presente del futuro? En adelante, es decir, a partir de ahora, me comprometo a hacer esto mañana. ¿Presente del pasado? Tengo ahora la intención de hacer esto porque acabo de pensar que... ¿Presente del presente? Ahora hago esto porque ahora puedo hacerlo: el presente efectivo del hacer testimonia el presente potencial de la capacidad de hacer y se constituye en presente del presente (pp. 124-125).

El triple presente formulado por Ricoeur, (presente-pasado, presente-presente y presente-futuro) se constituye como una justificación para la manera en que se elaboraron los instrumentos. Las cartas tienen la intención de indagar por el sentido de ser profesor de matemáticas desde su yo del presente, por ser este el momento en el que se elaboran.

El objetivo de los investigadores con el primer instrumento fue que los profesores participantes describieran, cuestionaran y luego reflexionaran sobre sus prácticas pedagógicas, llevando a cabo un ejercicio de descentración que les permitiera describir y cuestionar estas desde la mirada de un estudiante cuya experiencia en la clase no es positiva. El primer instrumento ([anexo 1](#)) es una carta que le escribiría al profesor un estudiante que no gusta de su clase de matemáticas, partiendo del estudiante como sujeto de enunciación e intentando evocar las experiencias del pasado del sujeto. Este ejercicio narrativo requiere de la imaginación compasiva, es decir, que el profesor sea capaz de imaginar las emociones y las percepciones de un estudiante, con una experiencia no muy positiva en la clase de matemáticas, sobre la práctica del profesor.

En este instrumento, se incluyó una pregunta con el objetivo de obtener una primera interpretación del profesor, esperando obtener algunos elementos que aportaran a la emergencia de los sentidos, desde una mirada hermenéutica de los relatos obtenidos.

La aplicación de los instrumentos se realizó en el transcurso de los seminarios la cohorte 2022-1 de la MDM. En cada una de las aplicaciones se compartieron las indicaciones de manera general al grupo de participantes de la investigación. La elaboración de las cartas se realizó compartiendo el mismo espacio físico y siendo escritas en un tiempo similar. Debido a las dinámicas de los seminarios, los cuales se desarrollaban los sábados, en algunas sesiones se ausentaron participantes, a los cuales se contactó después de recoger la mayoría de la información para validar su interés en completar los instrumentos que no se hicieron junto con el grupo de participantes. De esta validación se decidió continuar con el grupo de participantes completo.

Las instrucciones específicas que fueron compartidas con el grupo de participantes se encuentran consignadas en los anexos 1 al 4 de la investigación. La participación en la investigación fue opcional y se solicitó a los participantes indicar un seudónimo para utilizar en el registro de los relatos.

Para el segundo instrumento ([anexo 2](#)) se les solicitó a los participantes que elaboraran una carta después de la lectura del discurso de Camus (1957) donde, después de recibir el premio nobel de literatura, expresa su agradecimiento a su maestro de infancia. Este discurso fue empleado como un elemento generador de emociones en los participantes. En este segundo instrumento el objetivo fue un ejercicio de descentración al evocar la imaginación compasiva del participante, invitándolo a escribir una carta desde la perspectiva de un estudiante que gusta de su clase de matemáticas y quisiera agradecer al profesor por su labor. Este instrumento también contó con una pregunta de carácter interpretativo que se esperaba aportara elementos al análisis de los relatos.

El tercer instrumento ([anexo 3](#)) se diseñó con el objetivo de generar un ejercicio de descentración y proyección del profesor al solicitarle escribir una carta en que dieran consejos a su yo futuro, para llegar a ser un mejor maestro en cinco años. Este instrumento implicaba el ejercicio de interpretación debido a que apuntaba al profesor mismo como sujeto de enunciación.

Por último, se tomó la decisión metodológica de diseñar un cuarto instrumento con el objetivo de conocer la relación entre enfoque específico de la cohorte 2022-1 y la configuración de los sentidos de ser profesor de matemáticas. Debido a la intención del enfoque específico de la cohorte se partió del supuesto que la relación de los profesores con la relación entre educación matemática y ciudadanía podría generar cambios en los sentidos de ser profesor de matemáticas, especialmente al tener en cuenta la forma en que se han caracterizado las trayectorias de formación desde los planteamientos de Cacho (2004).

A partir de lo anterior, en el cuarto instrumento ([anexo 4](#)) se pidió a los participantes escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte en la cual expresaran lo que ha significado, en su vida y oficio de ser profesor, hacer parte de la cohorte con el énfasis en la relación entre educación matemática y ciudadanía.

En la siguiente tabla se encuentra centralizada la descripción de los instrumentos utilizados a partir de cuatro criterios: la pregunta generadora, el objetivo con el cual fue formulada la actividad, el receptor de la carta, el remitente y el tiempo de enunciación desde el que se espera sea formulada la carta.

Tabla 2

Descripción de los instrumentos

N°	Pregunta y/o generadora.	situación	Objetivo del Instrumento.	Receptor de la carta.	Remitente de la carta.	Tiempo de Enunciación.
1 (Anexo 1)	Parte a: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor. Parte b: Explica ¿porque cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?		Evocando el pasado. Conocer percepciones negativas de su quehacer como profesor desde la perspectiva de un estudiante. Interpretación de la percepción que se tiene desde el estudiante. Parte del círculo hermenéutico.	Profesor.	Estudiante.	Desde el pasado.

2	<p>Parte a: Lectura de carta de Albert Camus a su profesor de la infancia cuando recibió el premio Nobel. Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.</p> <p>Parte b: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?</p>	<p>Descripción de lo que se es como profesor. Reconocimiento de si (quien soy como profesor).</p> <p>Interpretación de la percepción que se tiene desde el yo. Parte del círculo hermenéutico.</p>	Profesor.	Estudiante.	Desde el presente.
3°	<p>El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?</p>	<p>De proyección. Visibilizar la idealización como profesor de matemáticas y como quiere que lo vean en el desarrollo de su oficio.</p>	Profesor (futuro).	Profesor.	Desde el presente.
4°	<p>Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática</p>	<p>Prospección. Indagar por los impactos del énfasis específico de la maestría en la configuración de sus sentidos.</p>	Profesores de la Cohorte 2022-1.	Profesor (participante de la investigación).	Desde el presente.

Nota: *elaboración propia*.

A partir de la aplicación de los cuatro instrumentos se inició el proceso de sistematización y construcción de categorías de análisis, el cual será descrito en el siguiente apartado.

Procesamiento y Sistematización de la Información

En este apartado se presenta la sistematización de los relatos de los participantes de la investigación, los cuales fueron constituidos a partir de las cuatro cartas escritas por cada

profesor, es decir un total de veinte epístolas analizadas. Las cartas fueron transcritas y sistematizadas utilizando una codificación definida por el grupo de investigadores.

La codificación se estableció colocando en letras mayúsculas el nombre y apellido del participante, seguido de la identificación de la actividad con una letra en mayúscula y el número de actividad y por último una letra en mayúscula y un número referente a cada enunciado.

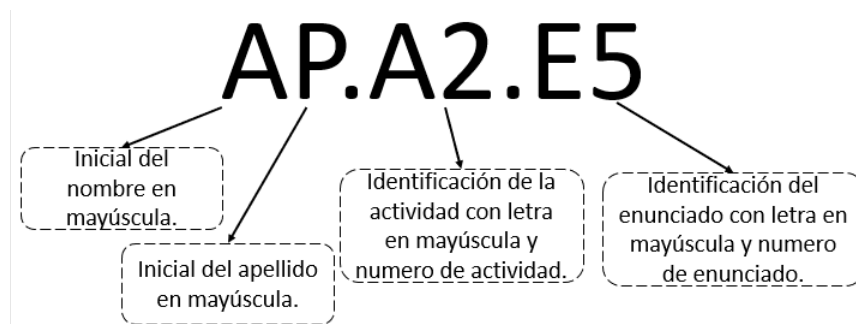


Ilustración 5. Ejemplo de la codificación de los enunciados. Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta codificación se realizó el proceso de sistematización de la información utilizando el “análisis narrativo propiamente dicho” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) mediante una tabla. A continuación, se presenta la estructura utilizada para sistematizar la información, se encuentran en orden: la identificación de la actividad, la identificación del participante, los enunciados tomados de manera textual de la carta del participante, la sección de la carta (Beltrán, 1996), la interpretación de los investigadores, los elementos de interpretación del participante y por último el análisis de la carta, como resultado del dialogo entre la interpretación de los investigadores, los elementos de interpretativos de los participantes y los discursos académicos.

Tabla 3

Matriz para la sistematización de la información

Participante	FS	Instrumento		
Enunciado	Sección de la carta	Interpretación de los investigadores	Elementos de interpretación del participante	Análisis de la carta (Diálogo entre la interpretación de los investigadores, los elementos de interpretación del participante y los discursos académicos)

Fuente: *Elaboración propia.*

Cabe aclarar que desde el diseño no se contempló en los instrumentos 3 y 4 preguntar a los participantes por elementos de interpretación, por lo cual para el proceso de análisis de estos instrumentos no se tiene ningún registro en esta sección de la tabla.

Los enunciados, registrados en la primera columna, fueron considerados desde la perspectiva narrativa como expresiones con sentido completo que permitieran evidenciar una intencionalidad de los participantes. Su estructura es diversa, así como la extensión de estos. En el anexo 5 se percibe la diversidad presente en los enunciados de las cartas. De igual manera se hace evidente que por la estructura epistolar de los mismos el saludo se constituye generalmente en un enunciado que expresa un significado diferente dependiendo de la manera en que se expresa.

El total de la información sistematizada mediante la tabulación mencionada se encuentra en el anexo 5 de la investigación. Allí se podrá remitir cuando se mencionen enunciados específicos de algunos de los participantes.

Capítulo 8: Análisis e Interpretación de la Información

El análisis narrativo se dio a partir de la lectura de cada una de las cartas de los participantes realizando un primer ejercicio de interpretación por parte de los investigadores. Se buscó respetar y exaltar la voz de cada uno de los participantes teniendo en cuenta que:

...la tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. (Bolívar et al., 2001, pp. 109-110).

Para este análisis narrativo se tuvieron en cuenta los siguientes elementos teóricos al momento de abordar las cartas – elementos discursivos propios de la carta, la imaginación compasiva, la imputabilidad y el triple presente, la espacialidad y temporalidad del discurso, el remitente y el emisor del discurso, entre otras– identificando los enunciados escritos por cada participante que se pueden interpretar en relación con lo mencionado. En este proceso se hace referencia a algunos autores de literatura académica tales como Sala et al (2002) y Nava (2015) que aportan elementos a la interpretación de los enunciados escritos por los participantes en las cartas.

Siguiendo este planteamiento, el análisis se abordó de manera independiente para cada una de las cartas de los participantes. A continuación, se encontrará una descripción de la manera en que se realizó el análisis de cada participante e instrumento donde se dan los primeros acercamientos a los sentidos atribuidos al oficio de ser profesor de matemáticas.

Análisis Serie de Cartas por Profesor

Mediante la sistematización e interpretación desarrollada utilizando la tabla 3 se sintetizaron las miradas de cada una de las cartas elaboradas por los cinco participantes de la investigación. El análisis se realizó para cada una de las cartas, agrupando las cuatro cartas de cada participante bajo las iniciales que se utilizan como referencia del profesor en cuestión. Encontrarán así cuatro subtítulos: *Poniéndose en los zapatos de un estudiante que no gusta de su clase de matemáticas* (correspondiente al instrumento 1), *Poniéndose en los zapatos de un estudiante que desea agradecer al profesor* (correspondiente al instrumento 2), *Proyectándose al futuro, buscando ser mejor a futuro como profesor* (correspondiente al instrumento 3) y *Reflexionando sobre el impacto de los maestros y la maestría en el sentido de ser profesor de matemáticas* (correspondiente al instrumento 4).

Profesor AP

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que no Gusta de su Clase de Matemáticas

En esta primera carta, en la que AP se pone en el lugar de un estudiante que no gusta de su clase, devela elementos y preocupaciones que transcurren en su quehacer como profesor de matemáticas, la forma en que concibe la matemática, su utilidad en la vida de sus estudiantes, la importancia de la relación estudiante – profesor, las emociones que emergen en sus clases y la potencialidad de sus acciones en la vida de sus estudiantes.

En un primer momento, destaca la importancia de generar vínculos con sus estudiantes, como se evidencia en su saludo *querido profesor* (AP.A1.E1). Considerando la intención del ejercicio, es llamativo el inicio de su relato, expresando el deseo de establecer un vínculo afectivo incluso con los estudiantes que no gustan de su clase de matemática.

En la noticia presentada en esta carta, el estudiante imaginado que redacta el mensaje enuncia *quiero dar a conocer como su clase me parecía bastante aburrida* (AP.A1.E2), mostrando la visión que percibe el profesor de un estudiante que no gusta de su clase de matemáticas y haciendo explícita la percepción de las clases como un espacio aburrido. El desarrollo de la noticia continúa refiriéndose a las dinámicas de la clase de matemáticas, *basada única y exclusivamente en resolver ejercicios, imitando los que usted realizaba en el tablero* (AP.A1.E3–4), fragmento en el que se evidencia la relación que el profesor percibe entre las percepciones del estudiante y sus acciones como profesor de matemáticas.

En el enunciado anterior se evidencia la repetición y la resolución de ejercicios como eje central del desarrollo de la clase de matemáticas que gestiona el profesor. Lo desarrolla relatando una experiencia del estudiante en el aula: *como aquella vez que realicé la miscelánea de los casos de factorización durante mis vacaciones de semana santa* (AP.A1.E6). En el relato de AP también se perciben creencias en torno al aprendizaje de las matemáticas, relacionadas con una visión de carácter instrumental, de profesores que

entienden la matemática como un conjunto de reglas y procedimientos, como una relación que dista de la realidad (Ernest, 2000).

En el ejercicio de imaginación compasiva, al ponerse en el lugar del estudiante recordado que no gusta de su clase de matemáticas, el profesor imputa a sus acciones las sensaciones que genera en sus estudiantes como aburrimiento o traumatismo. En su carta se refiere a la actividad del desarrollo de ejercicios de factorización como *traumática* (AP.A1.E7) y agrega que no tuvo efecto positivo en su proceso de aprendizaje.

El profesor reconoce el impacto que pueden tener sus acciones en la clase de matemáticas, evidenciando el principio de imputabilidad que da sustento en esta investigación al uso del género epistolar. Al referirse a lo traumático del proceso el profesor reconoce emociones generadas en el estudiante por el proceso educativo, lo cual cobra importancia en los sentidos atribuidos al oficio de ser profesor, ya que “las emociones que se transmiten implícitamente tendrán un papel fundamental no sólo en el desarrollo emocional del alumnado sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor” (Sala et al., 2002, p. 1)

En el cierre de su carta y en los elementos de interpretación enunciados por el participante, se vislumbran cuestionamientos acerca del sentimiento de frustración generado en algunos estudiantes en el pasado, lo cual el autor de la carta atribuye a la redacción del primer instrumento. El profesor al enunciar que el impacto de sus acciones puede llegar a ser traumático o conllevar castigos para sus alumnos, se evidencia que puede hacer que sus estudiantes se sientan carentes de las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos a los que se enfrentan, tal como lo señala Honneth (2010, citado por Salazar, 2021).

No obstante, también se evidencia un acto de perdón del profesor sobre las acciones que desarrolla en su clase y que él considera relevantes.

Sin embargo, profe perdono esta y otras actividades, ya que, usted es un profesor que me comprende y no es tan duro en sus calificaciones y algunas veces sus clases resultan chéveres,

cuando nos muestra ejemplos de la vida cotidiana al ver un tema nuevo de matemáticas (AP.A1.E9-E12)

Aunque en enunciados anteriores expresa que realiza acciones que hacen que su clase sea aburrida, en este relato se reconoce como una persona comprensiva, flexible y dinámica, con clases que se relacionan con la vida cotidiana, que resultan agradables al estudiante. Acciones que para él reivindican su ser, su labor y lo hacen merecedor del perdón de sus estudiantes.

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que Desea Agradecer al Profesor

En la segunda actividad, en que se solicitaba al profesor colocarse en el lugar de un estudiante que quisiera agradecer al profesor por sus enseñanzas, se lleva a cabo un ejercicio de imaginación compasiva. Desde la perspectiva del estudiante que gusta de su clase de matemáticas, AP reconoce en sus acciones la capacidad de transformar no solo la vida de sus estudiantes, sino también de aportar a la construcción de la sociedad. Asimismo, destaca la importancia de generar vínculos afectivos y el manejo de las emociones en su clase de matemáticas.

El profesor AP reitera la relevancia que otorga al vínculo establecido con sus estudiantes en el desarrollo del oficio de ser profesor de matemáticas. Comienza su carta expresando *querido profesor Arthur [...] quería por medio de esta carta [expresar] mi admiración hacia su labor como profesor* (AP.A2.E1-2). Este vínculo se convierte en la base de su discurso para desarrollar la idea de agradecimiento y admiración frente a su hacer como profesor de matemáticas.

En el relato escrito por AP, se evidencia su intención de ser percibido por sus estudiantes como un profesor apasionado que genera un contagio emocional en ellos. Manifiesta un acto de imputabilidad de sus acciones al afirmar que *hoy soy una persona que gracias a su dedicación y pasión en sus clases puede aportar cosas positivas a esta sociedad* (AP.A2.E3),

demostrando cómo sus acciones pueden generar impactos positivos en sus estudiantes y expresando su deseo de generar cambios positivos en ellos.

Un elemento adicional que se puede apreciar en el segundo relato de AP es su interés en devolver a sus estudiantes agradecimientos por la atención y disposición en las clases. Esto revela rasgos de su forma de ser como profesor, como el deseo de establecer cercanía con sus estudiantes, permitirles ver sus emociones más sinceras y aspirar a lograr clases memorables en sus vidas.

Recuerdo que al terminar usted nos dijo después del timbre, “chicos espero que les haya gustado la clase y nos vemos en la próxima”, esta acción fue acompañada por un silencio sepulcral. Mis compañeros y yo no nos levantamos de nuestros puestos, cuando de repente hubo una lluvia de aplausos, que no esperábamos como estudiantes y mucho menos usted profe (AP.A2.E5-6).

En este fragmento, se aprecia como AP experimenta el ser profesor de matemáticas y, desde la perspectiva de un estudiante que gusta de su clase, evidencia el sentimiento positivo que espera generar en sus alumnos. Díaz (2007) señala que el gusto y la pasión por el oficio de ser profesor van más allá de las lógicas instrumentales y se convierte en un compromiso afectivo y emocional.

Por último, en el cierre de su carta, se observa el deseo de AP de generar en sus estudiantes agradecimiento por la labor que desarrolla como profesor de matemáticas, así como su pasaje y pasión en el vivir la experiencia de ser profesor (Larrosa, 2006). El participante enuncia *hoy quiero despedirme diciéndole que usted merece más que esos aplausos* (AP.A2.E8). Este último elemento cobra relevancia, ya que el profesor muestra su deseo de sentirse merecedor del reconocimiento por parte de sus estudiantes, reflejo de su quehacer en el aula de clases. Se interpreta que aspira a lograr un gran impacto y trascendencia en la experiencia de sus estudiantes para obtener este nivel de reconocimiento.

En los elementos de interpretación planteados por el profesor, se evidencia el deseo de generar agradecimiento por parte de sus estudiantes y la huella que espera dejar en sus vidas. El profesor plantea:

Alguna vez vi en Instagram a unos exalumnos en una historia preguntándole a otro joven (que no fue mi estudiante) ¿usted no vio clase de física con el profe Arturo? –No. –Uy parece no sabe lo que se perdió. Las clases con ese [profe] eran muy bacanas. Las recuerdo mucho (AP.A2.E11).

El deseo del profesor se materializa en su ejercicio de ponerse en el lugar de uno de sus estudiantes y es atribuye a experiencias positivas en su ejercicio del oficio de ser profesor de matemáticas.

Proyectándose al futuro, buscando ser mejor a futuro como profesor

En la tercera carta, el participante AP presenta un mensaje enfocado en sus experiencias recientes en la docencia, hace referencia a su oficio como profesor, tanto de matemática como de física, en 2023. Inicia saludando afectuosamente a su yo del futuro y avanza rápidamente al desarrollo de la noticia de su carta, donde envía un mensaje centrado en las tareas que podría realizar como profesor en física y matemáticas para ser mejor a futuro. El participante plantea: *considero importante las conclusiones que en el 2023 he construido como profesor de física y matemáticas* (AP.A3.E2).

Las tareas que enuncia como aspectos a mejorar en su quehacer como profesor se perciben asociadas a dos ámbitos diferentes: el primero referente a lo instrumental de las matemáticas y el segundo referente a lo aplicable de las matemáticas. En el primero de los aspectos, AP hace énfasis en la visión instrumental de las matemáticas al referirse a ellas como un vehículo para aplicar los conceptos propios de la física. El participante expresa:

Creo que en niveles inferiores (6°,7° y 8°) se debe apartar (un con poco contradictorio) de la matemática; dando prioridad a la parte conceptual y experimental [...] En grados superiores (10° y 11°) la matemática juega un rol importante en la enseñanza de la física; sin olvidar la parte conceptual y experimental. (AP.A3.E5-6.).

En este fragmento, el profesor hace referencia a la relación existente entre los contenidos curriculares de la física y los aprendizajes desarrollados en la enseñanza de las matemáticas en dos etapas diferentes del bachillerato. Se interpreta que existe una relación conceptual y experimental entre los aprendizajes en física y los de matemáticas.

El segundo de los aspectos que se aborda en la noticia de la carta refiere a la preocupación frente a la descontextualización que se presenta en las matemáticas llevadas a las aulas de clases, tanto en *el aislamiento con las otras ramas del conocimiento* (AP.A3.E9) como en *el ignorar la realidad que viven los estudiantes y la sociedad en general* (AP.A3.E10).

La reflexión con respecto a estos dos aspectos de la educación matemática da origen a las recomendaciones que realiza a su yo del futuro, evidenciando la preocupación por el contexto social que nutre su sentido como profesor de matemáticas y la finalidad misma que tiene esta área del conocimiento en las vidas de las personas.

El profesor hace referencia a la finalidad que deben tener las matemáticas, enunciando que deben *contribuir a solucionar problemas globales, que se presentan y se presentarán a lo largo de la historia de la humanidad, desde diferentes ámbitos: sociales, políticos, económicos, ambientales, tecnológicos, etc.* (AP.A3.E11-13). Este planteamiento se relaciona con la visión social e instrumental que ha estado presente en otros fragmentos del participante AP. Además, se percibe la preocupación del participante por lograr trascendencia de su quehacer como profesor de matemáticas en la vida de sus estudiantes y en lo que se puedan convertir como individuos que forman parte de una sociedad.

La carta escrita por la participante muestra cómo sus experiencias como profesor de matemáticas han llevado a reflexionar sobre su hacer en el aula de matemáticas, intentar generar cambios, y a hacer visible la relación existente con lo señalado por Larrosa (2006), al entender la experiencia como eso que le pasa, le forma y le transforma. En su quehacer como profesor de matemáticas, se aprecia lo que le pasa, tanto las vivencias positivas como las negativas, de su proceso de enseñanza de las matemáticas. Su reflexión al proyectarse

como un mejor profesor lleva a formar su visión de una idealización en el aula de clases, planteando los aspectos que espera transformar dentro de cinco años y convertirse en un mejor maestro para sus estudiantes.

De lo anterior, es importante hacer énfasis en que el participante asume su responsabilidad como agente de cambio, sobre la perspectiva que hay de las matemáticas y su actuar como profesor, imputando los impactos de sus actos en los estudiantes.

Reflexionando sobre el Impacto de los Maestros y la Maestría en el Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

El participante AP en la cuarta carta, fue invitado a escribir una carta a sus compañeros y profesores de la maestría. Expresa desde el inicio de su relato un vínculo afectivo y de compañerismo. Desarrolla su noticia evidenciando respeto, agradecimiento y reconocimiento por cada experiencia vivida, el intercambio de estas con sus compañeros y la interacción que se dio en cada espacio que compartieron. Estas experiencias, le aportaron a enriquecer su formación como profesor, y en términos de Salazar (2021) se dan en los procesos de intersubjetividad que conllevan al reconocimiento propio y del otro.

El participante AP refiere la importancia de los aprendizajes en su proceso en la maestría, la manera en que el intercambio de ideas en los seminarios aportó a nutrir su hacer como profesor de matemáticas. El profesor realiza un proceso de imputación al escribir a sus profesores de la maestría: *poco a poco el chip de la ciudadanía en la educación matemática se fue incrustando en mí de una manera muy fuerte y creo que se nota en mi discurso durante mi paso por esta maestría* (AP.A3.E3-4). Se interpreta que AP entiende la ciudadanía como un concepto que debe aplicarse a su vida como individuo y verse reflejado en sus maneras de expresarse como profesor.

AP señala que el encuentro con nuevos conceptos le permitió reconocer el papel del profesor y su rol en la transformación de la educación matemática y el gusto por las matemáticas. El profesor plantea que *la transformación como profesores y, me incluyo, llevó a ligar la*

matemática a un enfoque antes inimaginable [refiriéndose a la visión de una educación matemática crítica] (AP.A3.E7).

Por último, el participante hace el cierre de su carta haciendo referencia a la importancia de las interacciones con sus pares y profesores en su formación como maestro. Señala: *creo que el compartir espacios académicos con esta población tan diversa, enriqueció mi formación docente de la misma manera que la interacción con los profesores de la maestría y su conocimiento (AP.A4.E8).* En este fragmento se puede interpretar el dinamismo que señala Cacho (2004) en las trayectorias de formación docente, las cuales caracteriza como caminos cambiantes y no preestablecidos, donde se dan encuentros de sus experiencias como profesores.

Profesor FG

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que no Gusta de su Clase de Matemáticas

En su primera carta, el participante FG plantea el saludo de manera respetuosa, manifestando interés en mantener una relación cordial con sus estudiantes, incluso aquellos que no gustan de su clase de matemáticas. El participante inicia el relato con *estimado profesor Fredy (FG.A1.E1)*, lo cual cobra sentido al leer el desarrollo de la noticia en su carta, donde se presenta una situación en la que el estudiante (remitente del mensaje) vive una situación de no promoción de curso a causa de la reprobación de la asignatura de matemáticas que cursó con el profesor FG.

En esta noticia se evidencia el poder de las acciones que percibe el participante en su quehacer como profesor de matemáticas. FG plantea *usted marcó mi vida cuando al perder su materia no pude graduarme de undécimo (FG.A1.E2-3)*, en este fragmento el término “marcó” ilustra el impacto que FG cree que sus acciones pueden tener en la vida de sus estudiantes. El desarrollo de la noticia aporta un elemento que se acerca a la posibilidad de

proyección como profesor de matemáticas, lo cual se puede relacionar con la manera en que Díaz (2007) define los sentidos, entendidos como la potencialidad de un individuo.

FG relata *recuerdo [que] con mi madre insistimos y usted no cedió ante su decisión por lo que me tocó validar* (FG.A1.E4), evidenciando la potencialidad de sus acciones al mantenerse en un marco de referencia ético, en la manera en que se desarrolla la vida de sus estudiantes. El mensaje contiene una carga emocional cuando refiere la manera en que se sentía el estudiante respecto a su rol como profesor, plantea:

Acepto que lo odié durante muchos años hasta que un día entendí que eso debía pasar. Hoy como se lo hice saber un día por Facebook, pude terminar mi carrera universitaria, lejos de las matemáticas. Ya no lo odio. No está entre mis profesores que guardó con agrado, pero sí es uno de los que más me enseñó y formó para la vida (FG.A2.E5-8).

En este fragmento se interpretan dos elementos que permiten tener una base para develar el sentido de ser profesor de FG. En primer lugar, la reflexión que tiene frente al tipo de relaciones que puede establecer con sus estudiantes, reconociendo que sus acciones como profesor pueden generar un vínculo con emociones de odio como lo enuncia en el mensaje o evidenciando estar, como lo diría Nava (2015), abriendo espacio para el resentimiento como respuesta a situaciones no deseables en el aprendizaje.

En segundo lugar, la importancia que da el participante a recibir el perdón por parte de su estudiante, indicando la relevancia que FG otorga a privilegiar su marco ético frente al vínculo que establece con el estudiante o las emociones generadas por sus acciones. Esto se relaciona con un elemento aportado en su interpretación del mensaje donde plantea: *pienso que me escribiría esto porque entendió que fue un capítulo de su vida en el que debía asumir la responsabilidad frente a las malas decisiones que durante su año escolar realizó* (FG.A1.E10), fundamentando su decisión con base en la dimensión ética de su ser como profesor.

En relación con ello, FG refiere que aun cuando le generó culpa el hecho de posponer la graduación del estudiante, destaca que para él era la manera correcta de actuar. Y plantea *eso lo llevó a ser más responsable, fuerte y no rendirse por cumplir sus metas* (FG.A1.E11) subrayando la importancia de la coherencia entre las acciones y la forma de pensar para FG.

El cierre de la carta refleja el deseo de FG en recibir agradecimiento por parte del estudiante, aunque sus acciones hayan tenido grandes implicaciones en la vida del estudiante. Cierra su carta diciendo *Gracias por cada momento de aprendizaje que a su lado tuve que vivir* (FG.A1.E9).

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que Desea Agradecer al Profesor

En la segunda carta, el profesor FG inicia mostrando una mayor importancia al cuidado de un vínculo positivo con sus estudiantes. Después de un saludo cordial, el participante plantea en el inicio del desarrollo de la noticia *quiero agradecerte por llegar cada día a clase y preguntarme [¿] cómo estoy [?], por preguntar el [¿] por qué de mis ausencias [?]* (FG.A2.E3-4). Este comienzo también evidencia la importancia de reconocimiento por parte del profesor FG en sus acciones cotidianas en el aula. Resalta el cuidado hacia sus estudiantes como el aspecto que desea sea reconocido en su ejercicio de imaginación compasiva.

Adicionalmente, el participante destaca en su relato la importancia que le da el estudiante a: *tener la paciencia de explicarme una y otra vez y por permitirme aprender de forma diferente. Por hacer que me gusten las matemáticas, por dedicarle tanto a las clases que das y que me preparan para la vida* (FG.A2.E5-6). En este pasaje se aprecia el valor que el profesor FG otorga a sus acciones de cuidado y espera que sea valorado de manera positiva por sus estudiantes.

Otro aspecto que se destaca en el fragmento referenciado es el deseo del participante de buscar generar la visión por parte de los estudiantes de que los aprendizajes que tengan en su clase les sean útiles para la vida. Esto se relaciona con la intencionalidad que tiene como profesor de matemáticas.

El participante cierra su mensaje indicando apreció por parte de su estudiante al decir *se te quiere* (FG.A2.E7). Se puede apreciar cómo, en contraposición a la carta del estudiante que no gusta de su clase de matemáticas, el profesor evidencia la percepción de tener un vínculo positivo con su estudiante en este escrito.

Proyectándose al futuro, buscando ser mejor a futuro como profesor

En la tercera carta, el participante FG presenta un saludo afectuoso a su yo del futuro al referirse como *querido yo* (FG.A2.E1). Después de su saludo, desarrolla en la noticia los aspectos que considera más relevantes en la búsqueda de ser un mejor maestro. Su noticia se centra en cuatro aspectos. El primero relacionado con aspectos administrativos y didácticos de su quehacer como profesor cuando señala *debes estar pendiente de tu organización y planeación de clases* (FG.A2.E3).

El segundo en relación con su perspectiva de la forma de desarrollar el proceso educativo al decir *debes dejar más claras las instrucciones a tus chicos y centrarte en unas pocas, pues los confundes cuando das muchas* (FG.A2.E4). De este comentario se interpreta en FG un modelo pedagógico centrado en una relación de poder entre el estudiante y el profesor, donde el estudiante es quien recibe las instrucciones por parte del profesor.

En tercer lugar, desarrolla una preocupación de la participante relacionada con el uso de herramientas tecnológicas en sus clases de matemáticas al plantear *usa más herramientas «de acuerdo con el boom tecnológico»* (FG.A2.E5). Este planteamiento se acerca a la intención del profesor FG de ser un experto adaptativo, como lo desarrollan Bransford, Darling–Hammond, y LePag (2005, citado por Marcelo, 2009), al plantear:

para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos es decir personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida (p. 3).

Por último, el participante FG reitera la importancia que da a cuidar del vínculo con sus estudiantes y valora este aspecto como una característica que reconocen como positiva sus estudiantes en su quehacer como profesor. El profesor escribe:

Nunca olvides preguntar por cómo están, cómo se sienten y qué quieren o esperan de tu clase. Siempre da lo mejor de ti que eso es tu fuerte y lo que más valoran tus alumnos [...] éxitos (FG.A3.E7-8).

De esta manera el cierre de su carta corresponde al deseo de logro en su objetivo de ser mejor profesor, así como la valoración positiva de su dimensión afectiva del sentido de ser profesor.

Reflexionando sobre el Impacto de los Maestros y la Maestría en el Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

El participante FG en la cuarta carta presenta un saludo cordial a los profesores de la maestría diciendo *estimados profesores* (FG.A4.E1). En su noticia, desarrolla un agradecimiento al grupo de profesores, comenzando por expresar gratitud por la *paciencia y a la vez la dedicación que han tenido con nuestro grupo y en personal conmigo* (FG.A4.E2). Esto destaca la importancia que FG atribuye al vínculo establecido en el espacio de las clases, reflejando el mismo cuidado que busca brindar a sus estudiantes, como se evidenció en la segunda carta.

Continúa imputando en los profesores de la MDM un impacto significativo en su vida y en su quehacer profesión:

Quiero decirles que cada uno de los seminarios ofrecidos por ustedes han recaído directamente sobre mi vida y formación profesional. Mis clases han sido permeadas en un 100%. Mi vocabulario y visión del mundo y nuestra forma de vivirlo también han sido modificados. (FG.A4.E3-5)

En este fragmento, se aprecian las transformaciones que FG percibe en su sentido de ser profesor. Se interpreta un mayor impacto en su dimensión política al buscar cambiar su

visión de mundo. Esto se ajusta al desarrollo del mensaje cuando señala que *antes de iniciar un día laboral y mis clases, pienso y reflexiono el porqué de lo que haré, y si tiene sentido e importancia para ellos [los estudiantes] y para mí* (FG.A4.E6-7). Aquí, se evidencia el impacto que FG percibe a lo largo de su trayectoria de formación, que como plantea Cacho (2004) “las trayectorias formativas permite[n] reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente” (p. 81). Mostrando como para FG la trayectoria de formación en la maestría impacto en su manera de comunicarse, planear y desarrollar sus clases.

Adicional a la búsqueda de sentido de sus mediaciones para los estudiantes, el FG reitera en su carta la importancia que otorga al bienestar de los estudiantes en su clase de matemáticas, así como la necesidad de que *sean felices, entiendan el valor de su voz en mi clase y el respeto por la opinión del otro* (FG.A4.E8). El cuidado se percibe como un elemento crucial en la dimensión afectiva del sentido de ser profesor de matemáticas para FG.

Por último, el participante cierra la carta planteando:

Gracias por permitirme conocer un poco de ustedes, de conocimientos académicos que me hicieron reflexionar y cuestionar mi quehacer y entender que construyo cada día desde mi clase de matemáticas sujetos social y políticamente comprometidos con las problemáticas que los rodea y que ellos son la solución a estos.

En este fragmento, se destaca la importancia de los vínculos que se establecen en las trayectorias de formación tal como lo enuncia Cacho (2004).

Profesor DR

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que no Gusta de su Clase de Matemáticas

En este ejercicio al imaginarse en el lugar del otro, DR inicia su carta sin un saludo, abriendo el relato con la noticia que se centra en la reflexión sobre la utilidad que perciben sus estudiantes sobre la matemática y las emociones que esta generada.

El participante inicia su relato con un enunciado que habla de los sentimientos de sus estudiantes en el encuentro con la disciplina geometría sin llorar no es geometría, No es por ti es por las demostraciones (DR.A1.E1-E2). Dos elementos se destacan aquí: uno centrado en la palabra llorar, refleja las emociones negativas que DR percibe que surgen en la relación entre los estudiantes y la geometría. El otro elemento, *no es por ti* es por las matemáticas, libra a DR de culpabilidad y refleja en las Matemáticas el motivo de este distanciamiento del estudiante con la clase, no por su forma de enseñar. Esto no evidencia un ejercicio de imputabilidad en los términos que plantea Ricoeur (2005, citado en Salazar, 2021) por el contrario, DR considera es culpa de la propia ciencia.

En un segundo momento, DR expresa un sentir identificado en los testimonios de sus aprendices *no entiendo para que voy a utilizar la demostración en la vida* (DR.A1.E3). Este fragmento da cuenta del poder de las interacciones que le han permitido identificar y reflexionar sobre aspectos propios de su clase de matemáticas, específicamente la utilidad de los conceptos que desarrolla y el bajo interés que generan *quieren ver la una utilidad inmediata de no ver la pierden el interés* (DR.A1.E6).

En Los dos párrafos anteriores, se identifica la ya reconocida mala imagen y emociones negativas asociadas a la clase de matemáticas. Ernest (2000) señala que “las matemáticas escolares deben estar en contra de esa mala imagen y contrarrestarla con una imagen atractiva, demostrando que son útiles y despertando la motivación de alguna otra forma” (p.1).

En esa línea, el cierre de su carta evidencia una voluntad por contrarrestar ese tipo de situaciones, facilitando la generación de procesos en su clase de matemáticas que la hagan atractiva para sus educandos, *pero gracias por hacer de este proceso algo más tranquilo, dinámico y agradable* (DR.A1.E4). Este último enunciado da cuenta de dos aspectos propios del profesor que lo hacen ser una persona reflexiva y dinámica en su oficio. El primero da lugar a experimentar emociones positivas a través de la motivación y de hacerla agradable para el otro, a lo que Nava (2015) menciona que ante las emociones negativas en los

estudiantes se hace necesario el uso de nuevas estrategias como “la motivación para poder experimentar emociones positivas” (p. 10). El segundo aspecto que caracteriza a DR revela el desarrollo de su ipseidad en la interacción, el reconocimiento del otro y como agente constante de cambio y de construcción “un ser dinámico” (Santiago, 2014, p. 35).

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que Desea Agradecer al Profesor

En este segundo ejercicio imaginativo del estudiante que gusta de su clase, DR nos comparte reflexiones sobre la trascendencia del profesor y la clase de matemáticas en la vida de los estudiantes. Inicia su carta con el enunciado *Hola profe Deivid. Espero estés bien* (DR.A2.E1 – E2). Aunque el saludo es informal, transmite un deseo genuino de bienestar por el otro, sugiriendo la importancia de cultivar relaciones cercanas o amistosas con los estudiantes.

El desarrollo de su noticia empieza con un relato sobre la relevancia de no reducir la valía de sus estudiantes a sus logros académicos, sino valorar también otras características y habilidades que poseen *Quería agradecerte por mostrarme que una calificación o un premio de académico no me definen como sujeto* (DR.A2.E3). En este enunciado, DR destaca la trascendencia del profesor en la vida de sus estudiantes, expresada en el agradecimiento por enseñarle que su valor como individuo no está determinado por las calificaciones académicas o premios que pueda recibir. Esto sugiere una capacidad de influir e impactar la vida de sus estudiantes, en este caso en la autoestima y la valoración personal más allá del ámbito académico.

Otro elemento destacado en la narración de DR es la atribución de la influencia de su enseñanza en la clase de matemáticas, que trasciende la vida de sus estudiantes *pero gracias a las clases de matemáticas aprendí que no todo en la vida es perfecto, a no parar de intentar, de levantarme cuando no sabe las cosas con las esperaba* (DR.A2.E6) Estas acciones se centran en enseñar y desarrollar matemáticas de manera contextualizada, yendo más allá del aula y permitiendo que el estudiante interactúe con su entorno, rompa esquemas de miedo y los aproveche las oportunidades. Estos aspectos distinguen la

caracterización realizada por Olsen (2002, citado en Parra, 2015) en su idea del análisis razonado social, ya que DR destaca el proceso de adaptación del conocimiento matemático en su clase en función de la vida y el bienestar de sus estudiantes.

No obstante, DR también reconoce la existencia de concepciones generalizadas sobre las matemáticas entre los estudiantes, como *¡hoy no estudio matemáticas! Me siguen pareciendo difíciles* (DR.A2.E5). Estas creencias pueden marcar caminos y determinan trayectorias educativas, como señala Ernest (2000) quien indica que “hacen que las matemáticas sean un filtro crítico para denegar el acceso a muchas áreas de estudio” (p. 1).

Finalmente, es crucial resaltar en DR el papel mediador del profesor entre las matemáticas, su clase y el encuentro de emociones que surgen en medio de estas *gracias por escucharme en los momentos donde las cosas no estaban bien, por hacer de la clase el lugar donde podía llorar sin ser señalado* (DR.A2.E7–E8). Este relato, en términos de Larrosa (2020), describe elementos propios del amor por su oficio, como el apoyo emocional en momentos difíciles, inscritos en lo humano del que lo realiza, en la inmediatez de la vida y en la experiencia de lo vivido *es importante comprender que los seres humanos que participan en ellas están llenos de emociones, perspectivas, historias de vida, que posiblemente tienen claro su futuro y en la mayoría las matemáticas no será una alternativa a contemplar* (DR.A2.B1).

Proyectándose al futuro, buscando ser mejor a futuro como profesor

En este ejercicio de enviar una carta a su yo del futuro, DR centra su noticia en una serie cuestionamientos relacionados con la enseñanza de las matemáticas, las emociones como un asunto no considerado en la clase de estas, y los discursos asociados al profesor ideal.

En su saludo, no evidencia interés por generar vínculos afectivos; sin embargo, asume un acto responsabilidad y reflexión sobre elementos que generan inquietud en su oficio de ser profesor *El Deivid del presente le escribiría una carta que le permitiera reflexionar* (DR.A3.E1). Ubicándolo según Skovsmose (1999) como un sujeto crítico capaz de reconocer

y tomar posición frente aspectos propios de su vida que le han generado algún tipo de conflicto.

El relato anterior, está acompañado de preocupaciones personales sobre aspectos curriculares de la educación matemática que le inquietan, tales como *¿Por qué enseñar matemáticas? ¿Qué tan importante es cumplir con el total de los temas del currículo?* (DR.A3.E2–E3). Estas preguntas llevan a DR a reflexionar el papel del profesor en la enseñanza de las matemáticas, cuestionando su importancia y la forma en que se abordan.

No obstante, DR plantea otro elemento que considera su yo del futuro debe evaluar: la inclusión en el currículo de temas que se dan en las diferentes dinámicas presentadas en la clase de matemáticas *¿Por qué los estudiantes llegan a llorar en clase?, ¿son las matemáticas o son otros asuntos que no contempla la práctica del ser docente de matemáticas?* (DR.A3.E4). Esto sitúa a DR como un profesor preocupado por las emociones negativas que rodean a sus estudiantes, ya sea en relación con la clase, la disciplina propia o factores externos no considerados en su quehacer, lo que habla de su preocupación constante por su oficio y su vocación ética fundamentada en su experiencia vivida (Cerquera et, al. 2017).

En el cierre de su carta, DR manifiesta una incomodidad centrada en la existencia del profesor ideal *¿cómo defino al profesor ideal? [...] En función de quién está el profesor ideal del estudiante, de la escuela, del ser humano, del trabajador* (DR.A3.E6–E8). Su relato evidencia que no concibe dicho concepto, cuestionando elementos del cómo, qué y, sobre todo, quiénes etiquetan con el título profesor ideal. Esto deja en entredicho la posición del profesor ideal, por uno que se acerque a lo más real *¡Si el profesor es un empleado!* (DR.A3.E9). Este enunciado refleja de manera crítica y reflexiva la percepción de DR sobre cómo ha sido reducido el oficio de ser profesor, como ampliado por Díaz (2006) en términos de un rango “supuestamente objetivo de calidad, dimensionado por un horizonte positivista e instrumentalista cuyo interés mayor es definirlo como productor empírico y material de lo educativo” (p. 99).

Los párrafos anteriores revelan la constante lucha de DR por dignificar su oficio, enfrentando las exigencias de la sociedad, el sistema educativo y las políticas que marcan su oficio de ser profesor de matemáticas. Frente a esto, Díaz (2006) explica que estos sistemas “se instalan progresivamente a través de la regulación, normalización y estandarización pretendidas por las acciones y políticas de estado” (p.98), por lo que Cerquera et, al. (2017) invitan a “tomar posición crítica y reflexiva de su ser y hacer, resignificar – convencido de su tarea– sus prácticas educativas, tomar posición ante lo establecido en el sistema, ubicar su rol en tal escenario y recrearlo” (p. 92), como una oportunidad de reconquistar la dignidad de su accionar pedagógico y el valor de su voz.

Reflexionando sobre el Impacto de los Maestros y la Maestría en el Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

En este último ejercicio, DR relata su experiencia en la trayectoria del posgrado mediante una autoevaluación y reflexión que lo ha llevado a repensar y transformar su rol en el oficio de ser profesor de matemáticas, en relación con el sistema educativo y la sociedad en general.

DR inicia su carta con un saludo que evoca respeto y reconocimiento hacia sus compañeros y profesores de la maestría *Profesores y compañeros de la cohorte 2022-1 de MDM* (DR.A4.E2). Destaca los vínculos de amistad, los aprendizajes y las experiencias compartidas en los espacios académicos por los que transcurrieron, que “se convierten en una posibilidad de producción de conocimiento, en una fuente de conocimiento profesional” (Salazar, 2021, p.160) y una oportunidad para construir y reconstruir sus sentidos de ser profesor de matemáticas.

En su narrativa sobre la formación posgradual, DR subraya que el enfoque en el que se encuentra ubicada la maestría, ha sido determinante y relevante en su existencia, como una *herramienta que me permite entender, cuestionar, criticar y en últimas ver el mundo, como el contexto social del cual todos hacemos parte* (DR.A4.E5). Esta reflexión le ha permitido

pensar y repensar sus procesos, reconocer su posición en el mundo y confrontarse consigo mismo acerca de cómo es, está y se posiciona como profesor “pensar en estas relaciones implica no solo examinar nuestra práctica pedagógica y los fines que atribuimos a la educación matemática, sino que permite la confrontación con nosotros mismo acerca de las maneras como somos, estamos y nos posicionamos” (Salazar et, al. 2022. p. 48). Conjuntamente, transformar y configurar sus sentidos, al reconocer el contexto social en que participa e interactúa como ciudadano.

En el siguiente fragmento, DR revela rasgos y elementos de su experiencia como profesor que hablan de cómo se transforman sus sentidos

Reflexioné sobre mi práctica docente, sobre lo que entiendo por ser profesor, y me parece que, si logré un cambio en la forma como entiendo mi papel en la sociedad, un papel que el mismo sistema educativo no me permite cambiar. Ni a mí, ni a mis compañeros o profesores. (DR.A4.E6-8).

En primer lugar, el desarrollo de su capacidad de imputabilidad, según Ricoeur (2005, Citado en Santiago, 2014), al reconocer y hacerse responsable de sus acciones como profesor, entendiendo su papel en el mundo. Esto implica un acto de promesa consigo mismo, con la sociedad y con su formación posgradual.

Un segundo elemento se refiere al reconocimiento de aspectos que influyen en su oficio y sus discursos, guiados por las lógicas instrumentales de saber-poder que plantea Díaz (2006). Díaz reconoce que el sistema educativo está regulado por “una racionalidad particular, movida por intereses relacionados con la instrumentación, el mercado global, la eficiencia, la eficacia y el consumo” (p.97), lo que dificulta y contrapone sus esfuerzos de cambiar y transformar su forma de actuar.

El cierre de la carta de DR refleja un tono cargado de reflexión y crítica sobre lo aprendido, su relación con la experiencia, valores personales y los desafíos al aplicarlos en la práctica *en últimas creo que todo lo aprendido es un muy buen ejercicio de autoevaluación y*

reflexión, que no se puede poner en práctica de forma fácil (DR.A4.E9). Este enunciado refleja una perspectiva sugestiva entre su proceso de aprendizaje durante la maestría y el desafío de implementarlo en su vida, considerando las imposiciones que crea el sistema educativo y las instituciones en las que trabaja.

En virtud de todo lo anterior, específicamente en los elementos encontrados, se evidencia en DR una lucha personal entre lo que dicta el amor por su oficio y las vicisitudes a las que se enfrenta como profesor. Estos aspectos, en términos de Cerquera et, al (2017), configuran los sentidos del profesor al exponer sus significados entre una lucha por no ser derrotado “ante las vicisitudes de una labor titánica y un sistema incoherente” (p.93) y enfrentarlas asumiendo una batalla constante por lo que exige el amor a su oficio “este último da sentido a su figura ante la sociedad e intenta reivindicar la figura docente desde sí mismo y su discurso diario, dentro y fuera de las aulas de clase, porque es capaz de crear significado” (p.94).

Profesor AG

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que no Gusta de su Clase de Matemáticas

En este primer ejercicio de ponerse en el lugar de un estudiante que no gusta de su clase, el profesor AG menciona elementos que considera son importantes en su quehacer: el vínculo afectivo con sus estudiantes, las emociones que emergen frente a la clase de matemáticas y los efectos que estas pueden generar en los estudiantes.

AG centra su narración en la reflexión que se da tras las charlas que establece con sus estudiantes. En primera instancia, expresa un sentimiento frecuente que percibe en sus educandos sobre las matemáticas como disciplina, *nunca se me han dado bien las matemáticas, me generan mucha frustración* (AG.A1.E4). La frustración, como sentimiento de imposibilidad frente a la obligación ante acciones instrumentales y la sensación de no entenderlas, se convierte en una fuente de desánimo y angustia como lo menciona Gamboa

(2014), que llevan a generar comentarios negativos hacia la disciplina, [...] *me hacen querer cada vez menos las matemáticas* (AG.A1.E6).

En contraposición a esto, AG reconoce que, en la generación de vínculos afectivos con sus estudiantes, yace una oportunidad de hacer dinámica, entretenida su clase de matemáticas y la disciplina propia, *valoro tu disposición para hacer agradables las clases para mí, por esforzarte para que aprendiera y mejorara en matemáticas* (AG.A1.E2–E3). En consecuencia, estos vínculos afectivos se constituyen para AG como un elemento fundamental en la vinculación de sus estudiantes hacia la motivación (Guerrero y Gutiérrez, 2009) y el aprendizaje de las matemáticas.

Del mismo modo, en su relato se evidencia que AG entabla un proceso de reflexión en términos de la semántica de la acción Ricoeur (2005, citado en Salazar, 2021), reconoce que sus acciones tienen unas repercusiones en sus estudiantes, imputándose la responsabilidad de lo que hace *a veces no logro el impacto que deseo y son niños que se desvinculan de las clases, quiero pensar que a futuro es posible que recuerden algo positivo de la experiencia* (AG.A1.B1). Situándolo en un profesor que vive con pasión su oficio, que sufre cuando sus estudiantes se frustran, cuando se desvinculan de su clase, pero encuentra en esa angustia personal un elemento de proyección y de oportunidad para impactar de la mejor manera la vida de ellos.

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que Desea Agradecer al Profesor

En este segundo ejercicio de imaginación en el otro, AG expresa la importancia de generar vínculos afectivos con sus estudiantes y destaca el impacto de sus acciones en sus vidas, así como en las perspectivas negativas hacia su clase de matemáticas.

En el inicio de su narración, AG amplía sobre acciones que reflejan su quehacer y cómo vive su clase de matemáticas. *Querido profe Pipe. Aún recuerdo la época en que nos dabas clases y con tu alegría lograbas que disfrutáramos ese espacio* (AG.A2.E1–E3). Como primer elemento, relata el valor de generar vínculos afectivos que permitan que la clase de

matemáticas se desenvuelva de manera agradable y enriquecedora, contrarrestando concepciones sociales que a menudo la perciben como aburrida [...] *ese espacio que nuestras familias y amigos veían como la clase más aburrida, la de matemáticas* (AG.A2.E3). Estas concepciones son traídas por los estudiantes y se adquieren en la interacción con los otros, en el contexto que comparten y en la historia que precede a quienes interactúan.

Otro aspecto que destaca es la forma como centra su enseñanza en la clase de matemáticas. Aunque reconoce la importancia del conocimiento disciplinario, deja entrever el instrumentalismo con que a menudo se perciben y rigurosa que se vuelve para las personas. *A veces mis profes e incluso mis padres se preocupaban mucho porque haga muchos ejercicios del libro y genere más y más talleres* (AG.A2.E8). En contraste, considera necesario aplicar esos conceptos en la vida cotidiana, mostrando la relevancia de estos en el mundo real y el impacto que puedan tener en sus vidas, *recuerdo como nos enseñabas a ver el mundo que tenemos cerca, desde los ojos de la geometría y los usos que podíamos dar a nuestra vida a las sumas o multiplicaciones* (AG.A2.E4–E5).

Un último elemento da cuenta del impacto de sus acciones en la vida de sus estudiantes *una de las características que más tienden a destacar mis estudiantes es la intencionalidad, buena disposición y la búsqueda de escuchar sus dudas* (AG.A2.B1). Estos elementos propios de su ser son cruciales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo en su clase de matemáticas, teniendo repercusiones no solo en el desarrollo emocional de sus educandos “sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor” (Abarca et. Al, 2002, p.1). Esta eficacia no se mide únicamente por los contenidos, sino por la preocupación genuina por el impacto positivo que desea tener en la vida de sus estudiantes y en el aprendizaje de las matemáticas *Quisiera volver a tenerte como mi profe. Te deseo lo mejor y espero sigas irradiando a los demás con tu buena energía* (AG.A2.E12–E13)

Proyectándose al futuro, buscando ser mejor a futuro como profesor

En este ejercicio de escribirle a su yo del futuro, AG reconoce elementos que desarrolla en su quehacer y le permiten crecer como profesor, destacando especialmente la formación académica y los vínculos afectivos con sus estudiantes. Además, explora la oportunidad de adquirir nuevos horizontes, tanto en contextos educativos como personales, con el objetivo de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de su oficio de ser profesor de matemáticas.

AG inicia su carta reconociendo su compromiso académico durante la formación posgradual. Formación a la que llego con la intención de enriquecer y ampliar su experiencia vivida como profesor [...] *de nutrir aún más todo lo que has aprendido en todo este tiempo como profesor* (AG.A3.E3) En otras palabras, para AG, la maestría es una oportunidad para profundizar y mejorar sus conocimientos, habilidades como educador y practicas desarrolladas en la clase de matemáticas Cacho (2004).

Luego, AG comparte deseos y consejos en relación con su oficio de ser profesor

Yo, con cinco años más en esta posición, habiendo cumplido tu deseo de dictar clases en una universidad a la par de la docencia en primaria, te diría que creas más en lo que haces, en la importancia que le das al vínculo que generas con los estudiantes y a buscar dejar claro el sentido de lo que enseñas. (AG.A3.E4-E7)

En primer lugar, el deseo de *dictar clases en una universidad* destaca la aspiración de conocer nuevos horizontes y experiencias que enriquezcan su práctica educativa desde diferentes contextos. En segundo lugar, el consejo *que creas más en lo que haces* subraya la importancia de tener confianza en su oficio y destaca el valor de establecer conexiones afectivas con los estudiantes para comunicar claramente el propósito y significado de sus enseñanzas.

Por último, AG repite la palabra “arriésgate” en su relato final, enfatizando la importancia de llevar a cabo ciertas actividades pendientes y contextos que desea conocer

Lee todos esos textos que tienes en mente, te van a nutrir de nuevas perspectivas y herramientas. Arriésgate a conocer otros contextos educativos, socialmente menos privilegiados, te ayudaran a tomar mejores decisiones frente a eso que pienses como profesor de matemáticas. Arriésgate más y disfruta como lo haces hoy día. (AG.A3.E8-E11)

Este relato refleja el entusiasmo de AG por enriquecer su oficio de ser profesor, disfrutar lo que hace, explorar nuevos enfoques y perspectivas a través de la lectura y nuevos retos. Además, destaca su disposición a arriesgarse a conocer contextos formativos menos privilegiados socialmente, lo que demuestra su postura crítica y reflexiva frente a su ser y quehacer, alineándose con la idea de “resignificar – convencido de su tarea– sus prácticas educativas, tomar posición ante lo establecido en el sistema, ubicar su rol en tal escenario y recrearlo” (Cerquera et al., 2017, p. 92).

Reflexionando sobre el Impacto de los Maestros y la Maestría en el Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

El último ejercicio narrado por AG, donde se dirige a sus compañeros de la maestría y programa de formación, revela aspectos que han mejorado su práctica educativa, destacando la intencionalidad en su enseñanza y realizando un análisis reflexivo sobre nuevas perspectivas en la educación matemática en el paso por su formación posgradual.

El saludo con que AG inicia su narración *Apreciados docentes de la cohorte 2022-1* (AG.A4.E1), sugiere un tono cordial y respetuoso con sus compañeros con los que compartió la experiencia de formación en la maestría.

Luego, AG en el desarrollo de su noticia identifica [...] *diversas resistencias culturales hacia la matemática como área de conocimiento* (AG.4.E1), lo que reafirma creencias culturales negativas sobre la disciplina y su impacto en el aprendizaje. Este reconocimiento muestra su conciencia sobre las actitudes preexistentes que pueden dificultar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

En relación con las emociones de los estudiantes, AG señala la diversidad de reacciones emocionales asociadas con el estudio de las matemáticas *en relación con ello, múltiples emociones y sentimientos que se generan en torno al aprendizaje y uso de las matemáticas en los niños con los que trabajo* (AG.A4.E3). Esto resalta la importancia de considerar aspectos emocionales en la enseñanza de las matemáticas.

Posteriormente, AG destaca como la formación posgradual amplió su perspectiva sobre la percepción de las matemáticas en la sociedad

Inicialmente no me acerque a la maestría por el enfoque específico, pero conocerlo captó mi atención por las diferentes maneras en que se puede ver las matemáticas en la sociedad y especialmente porque en muchos momentos parece poco visible el papel de la educación matemática en la formación de ciudadanos, en una sociedad democrática. (AG.A4.E4–E5)

Este reconocimiento refleja una apreciación crítica de la relevancia social de la educación matemática.

No obstante, destaca que siendo una sociedad democrática haya poca visibilidad al papel de la educación matemática en la formación de ciudadanos y los procesos de desarrollo que interviene. Lo que sugiere que AG considera importante reconocer la relevancia de la educación matemática en la formación de ciudadanos conscientes y participativos “que permita al ciudadano apropiarse de las herramientas de pensamiento y comunicación que la matemática ofrece” (Gómez & Valero, 1995, p. 2).

En ese proceso de exploración que se da en la trayectoria de formación con la maestría, AG expresa con gratitud la oportunidad de conocer e interactuar con enfoques sociopolíticos alrededor de la educación matemática

Agradezco haber podido conocer enfoques sociopolíticos de la educación matemática, que aportan a los ejercicios de reflexión y a tener nuevas perspectivas, especialmente en torno a los fines de la educación matemática y lo que puedo esperar del proceso de formación con mis estudiantes. (AG.A4.E6)

Estos enfoques han influenciado, enriquecido, contribuido a su capacidad de reflexión, y actitud crítica (Gómez y Valero, 1995), lo que configura sus sentidos de ser profesor. Particularmente en lo que respecta a los objetivos que se plantea frente a la educación matemática y las expectativas del proceso educativo con sus estudiantes.

Sin embargo, AG también siente la necesidad de trabajar herramientas más prácticas para aplicar en su enseñanza y que puedan aplicarse en la vida real.

Por momentos me hizo falta contar con una visión más práctica de los discursos que fuimos conociendo. Ganar herramientas más allá de la reflexión. Ha sido un proceso muy interesante y que ha dejado grandes preguntas. Valoraría contar con un carácter más electivo de los seminarios a cursar, para acercarlo más a mis intereses. (AG.A4.E7-E9)

En resumen, AG, demuestra una comprensión profunda de las complejidades asociadas con la enseñanza de las matemáticas, mostrando un enfoque reflexivo y crítico en su formación posgradual. Aunque destaca los beneficios, también señala áreas de mejora, seminarios más electivos que permitieran una mayor personalización ajustándose a sus intereses y objetivos específicos, que dieran respuesta esas intenciones como percibe la educación.

Profesor FS

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que no Gusta de su Clase de Matemáticas

En la carta del primer instrumento de FS, se presenta un saludo informal que denota confianza en el profesor, sin implicar un vínculo cercano. No se percibe una relación de autoridad marcada en la manera de plantear el saludo *hola profe* (FS.A1.E1).

El mensaje de FS en el primer instrumento denota la importancia que le da a los usos de las matemáticas que enseña a sus estudiantes. La noticia de la primera carta del participante plantea que *hay cosas que no tienen sentido en matemáticas* (FS.A1.E2), evidenciando la importancia que tiene la matemática en la vida de los estudiantes desde la perspectiva del profesor.

FS expone la utilidad de las matemáticas expresando *¿para qué sirve? ¡pues para comprar! para pagar un pasaje y yo no tomo transporte* (FS.A1.E2-5), ilustrando la finalidad que busca transmitir a los estudiantes. Sin embargo, también reflexiona sobre las posibles consecuencias de sus acciones *hace chistes y eso, ¿para qué? Si al final me raja. Que me aprenda las tablas. ¿Sabía que mi mamá me pega por eso?* (FS.A1.E5-8). Aquí, FS se responsabiliza de los posibles efectos negativos de sus decisiones en la vida de sus estudiantes, mostrando conciencia de la influencia del en el bienestar emocional de sus estudiantes.

El ejercicio de imaginación compasiva desarrollado en este instrumento lleva a FS a imputar en si efectos negativos en la vida de sus estudiantes a partir de las mediaciones que desarrolla en el aula de clases. Manifiesta de esta manera el poder que atribuye FS al oficio de ser profesor de matemáticas.

Al final del desarrollo de su noticia, FS plantea un cuestionamiento crítico sobre la coherencia entre las enseñanzas teóricas y la práctica de las matemáticas en la vida cotidiana. El participante enuncia *usted dice que hacer las cosas mentalmente y el otro día lo vi en el supermercado, estaba comprando y usando la calculadora. ¡Enséñeme a usar las matemáticas para lo que me sirve!* (FS.A1.E9-10). En la noticia presentada en esta carta se percibe una alta carga de FS en las finalidades que tienen la educación matemática en la vida de sus estudiantes y los sentimientos que se pueden ver vinculados a ello.

Estos procesos reflexivos evidencian el principio de subjetividad, reflexividad y transformación enunciados por Larrosa (2006) como elementos constitutivos de la experiencia de los profesores y que el participante relaciona con el nivel de coherencia que tiene su quehacer como profesor dentro y fuera del aula de clases.

La despedida en la carta denota formalidad en la manera en que los estudiantes se relacionan con él, lo cual está en línea con la percepción inicial de un vínculo afectivo poco cercano.

Adicional a ello, es importante señalar como FS refiere una gran importancia al gusto por las matemáticas frente a la manera en que se desarrolla la relación estudiante–profesor. Resalta la intención de visibilizar los aspectos por mejorar en su quehacer docente, mostrando ejercicios de autocrítica en sus procesos como profesor de matemáticas. FS enuncia *reconozco las dificultades que puedo tener como docente y como debo avanzar, ¿hay mejor evaluador que mi quehacer docente?* (FS.A1.E13), donde muestra la importancia que da a la reflexión y su impacto en su visión de la enseñanza. Además, atribuye importancia a las percepciones de los estudiantes y sus pares, pero reconoce que la carta fue escrita *teniendo plena conciencia de que aun así muchas veces se mantienen algunas prácticas que veo "mal"* (FS.A1.E15).

Poniéndose en los Zapatos de un Estudiante que Desea Agradecer al Profesor

El participante FS inicia la carta del segundo instrumento de la investigación saludando de manera informal con *hola profe Franky* (FS.A2.E1), al igual que en el primer instrumento.

Respecto a la noticia, el participante FS se centra en las emociones que se generan en los estudiantes frente a la clase de matemáticas y el deseo de lograr trascendencia de sus mediaciones en la vida de los estudiantes. Inicialmente, el profesor enuncia *a veces me pongo a pensar lo lindo que fueron las clases contigo, debo aceptar que me gustan un montón las matemáticas gracias a ti* (FS.A2.E2–3), donde se aprecia el impacto que espera lograr en sus estudiantes con su quehacer docente, además de la percepción el impacto positivo que puede generar en la relación de los estudiantes con las matemáticas a partir de sus mediaciones.

Continua el desarrollo de su noticia planteando *tus clases era divertidas y aprendía muchas cosas nuevas* (FS.A2.E4), logrando dar desarrollo a la idea de una clase de matemáticas que sea agradable a los estudiantes y pueda generar un impacto positivo en la relación que establecen con las matemáticas. Por otro lado, atribuye una valoración positiva a su quehacer en las clases de matemáticas al expresar *cuando te esforzabas cuando no*

entendíamos (FS.A2.E6) y muestra su intención como profesor de lograr impactar en la mayoría de sus estudiantes. Adicional a ello, el participante hace explícita su intención de trascender en la vida de sus estudiantes al escribir *"es más importante el proceso que el resultado" decías siempre y lo tomé como ley de la vida. Trato de que mis resultados sean consecuentes con mis procesos* (FS.A2.E6-7). Esta visión de la manera en que busca impactar en las mediaciones que hace con sus estudiantes se vincula con su forma de ver la enseñanza de las matemáticas y la relevancia que ve en su quehacer como profesor.

En el cierre de su carta, FS plantea: *te debo ser sincera [,] he olvidado mucho de lo que me enseñaste, pero nunca olvidaré como lo hiciste. Gracias por tanto* (FS.A2.E8-9). En este fragmento se relaciona directamente con la noticia y refuerza la idea de unas buscar generar aprendizajes que den una mayor relevancia a la forma y el proceso que a los resultados. Este cierre de la carta devela su sentido de ser profesor de matemáticas y el deseo de trascender con sus mediaciones en la vida de sus estudiantes, distanciándose de la carga disciplinar de la educación matemática.

FS enuncia en el proceso de interpretación:

[...] trato de ser consecuente entre amar mi profesión y ser el mejor profesor que pueda ser
 [...] creo que podría resaltar algunas acciones que considero son mis ventajas en clase:
 asuntos que a mi parece les quiero enseñar más allá de las matemáticas (FS.A2.E10-12).

Este fragmento ratifica la importancia que da el participante a generar impactos positivos en el desarrollo de sus estudiantes, más allá de los aprendizajes que puedan tener en la clase de matemáticas.

Adicional a ello el participante atribuye una alta influencia de la trayectoria de formación posgradual en el proceso de reflexión que plantea en la carta. FS escribe, *aunque ahora pienso si es la misa carta que hubiera hecho antes de entrar a la maestría. Creo que no* (FS.A2.E14).

Proyectándose al futuro, buscando ser mejor a futuro como profesor

En la carta del tercer instrumento, el participante FS inicia con un saludo afectuoso hacia su yo del futuro al abrir su discurso diciendo *querido Franky* (FS.A3.E1).³ En este instrumento, es el único en el cual el participante cambió la manera en que inicio el saludo, lo cual puede asociarse a la importancia que da el participante a tener un autoconcepto positivo.

La noticia presentada en esta actividad refiere a la importancia que da la coherencia entre sus acciones y forma de pensar, así como atribuye gran relevancia a la manera en que enseña, finalidad que da a lo que comparte con sus estudiantes y al sentimiento que genera en sí mismo y otros con sus acciones.

El participante plantea *creo que vas por buen camino, has aprendido cosas importantes en la maestría, te conozco y la teoría la vas a olvidar* (FS.A2.E2-4), fragmento en que evidencia la importancia que da a la formación en la maestría y señala cómo para él tienen mayor relevancia algunos aspectos en su quehacer, más allá de la teoría que aprende. Refuerza su discurso diciendo *quiero que seas consecuente en relación de lo que sientes-piensas-actúas* (FS.A3.E5), transmitiendo en su mensaje al yo del futuro la importancia de seguir siendo coherente con su forma de pensar, sin darle excesiva importancia a la teoría adquirida en su trayectoria de formación.

En contraposición desarrolla su planteamiento diciendo que *enseñar matemáticas es importante, pero es más importante enseñar a aprender, a querer el conocimiento* (FS.A3.E7), enunciando como para él tiene mayor relevancia impactar en la forma en que aprenden sus estudiantes y el sentimiento que se genera en este proceso, que a los contenidos desarrollados en su proceso como profesor.

³ El participante en su devolución expresa que dependiendo de las relaciones de horizontalidad y verticalidad que identifica en su interacción con el otro (el receptor de la carta), su saludo describe el tipo de vínculo, jerarquía y de formalidad en que se establece la comunicación. *Soy super formal con la comunicación, las anteriores eran hacia alguien de superior rango, ahora es con un par (FS)*

El cierre de la tercera carta del participante FS reitera la importancia que da en su quehacer al cuidado de las emociones asociadas a su proceso de enseñanza y al desarrollo ético como individuo, el profesor plantea *a cuidarse, a ser buena persona, a tener conciencia sobre el otro, a cuidarlo* (FS.A3.E7). Referirse a ser buena persona, tener conciencia de los otros y el cuidado hacia ellos, se relaciona con la manera en que desea ser visto por los demás, dando peso a la ética que lo mueve como individuo.

Por otro lado, escribe: *es bien probable que tus estudiantes olviden lo que les enseñaste, pero no como lo enseñaste, así que cuida como lo haces* (FS.A3.E8-9), reiterando la importancia que da en el sentido de sus acciones a las maneras de enseñar, restando importancia a los contenidos. Cierra su mensaje diciendo *el mejor consejo, nunca dejes de amar, siempre se puede dar un poco más* (FS.A3.E10), fragmento en el cual enfatiza en la importancia de amar a otros, relacionado con la ética que motiva sus acciones y forma en que espera ser visto por otros en su quehacer.

Reflexionando sobre el Impacto de los Maestros y la Maestría en el Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

En la carta de su cuarto instrumento, FS inicia con un saludo informal, sin hacer evidente el destinatario de la carta.

Continúa el escrito planteando la noticia de su carta, inicialmente enunciando que percibe la experiencia en la maestría como algo a agradecer. Valora positivamente el papel de los profesores de la maestría al ser sujetos que se preocupan por hacer ver las matemáticas como algo más que un conjunto de procedimientos. Además, señala la importancia de ver las matemáticas como algo que no es ajeno a la sociedad, enunciado en que se percibe la manera en que su experiencia es frecuente que las matemáticas sean vistas como algo aislado.

También muestra una valoración positiva a los *discursos, aportes, ideas en torno a qué y cómo se pueden aprender las matemáticas* (FS.A4.E5), planteando que es un aspecto que

genera emoción en él. Cierra el desarrollo de la noticia presentada en su carta diciendo *sé que son los profesores que necesita el mundo para transformar* (FS.A4.E6), mostrando la importancia que percibe FS en el papel de los profesores en la sociedad.

En el cierre de su carta el participante FS agradece al grupo de profesores de la MDM y les alienta a seguir desarrollando sus prácticas en la manera en que lo hacen al decir *¡nunca desfallezcan!* (FS.A4.E8).

Capítulo 9: Resultados

Los análisis anteriores se nutren de las interpretaciones hechas en las preguntas planteadas a los participantes en los dos primeros instrumentos, buscando una reflexión inicial por parte de ellos frente a los motivos por los cuales consideraban que podrían recibir las cartas. Respecto a ello es importante destacar que estas reflexiones se relacionan con su labor como profesores, desde un rol de poder e influencia en la vida de sus estudiantes. En ninguno de los casos los participantes refieren a una perspectiva de su vida como estudiantes. Así mismo el proceso de realimentación aportó a los planteamientos que se enuncian a continuación como resultados del proceso investigativo.

Los resultados se presentan de dos maneras: en primer lugar, una revisión inicial de forma analítica que profundiza en las partes de los instrumentos por profesor en los que se descomponen los sentidos atribuidos al oficio de ser profesor de matemáticas. En segundo lugar, se presenta una mirada global del fenómeno estudiado, es decir una mirada sintética de los sentidos, lo cual llevó a plantear los elementos presentes como rasgos constitutivos para la configuración de los sentidos.

Sentidos Atribuidos al Oficio Ser Profesor de Matemáticas por Profesor

Profesor AP

Los relatos de AP hacen visible su forma de ver su quehacer, destacando su deseo de transformación sus prácticas educativas y el impacto que genera en sus estudiantes. Estos

relatos se presentan como un proceso reflexivo que ilustra su vivencia en el oficio de ser profesor de matemáticas, fundamentado en las cartas que ha escrito.

En los relatos de AP, se observa cómo concibe su rol como profesor de matemáticas: como un sujeto interesado en comprender el contexto de sus estudiantes, cuidando la relación con ellos y mostrando una constante preocupación por dejar una huella significativa en su hacer como profesor de matemáticas. La dimensión del vínculo que AP establece con sus estudiantes emerge como una influencia significativa en su sentido de ser profesor de matemáticas.

Además, AP expone aspectos de su subjetividad, reflexividad y transformación enunciados por Larrosa (2006). La subjetividad al compartir sus vivencias desde un punto de vista personal e íntimo, la reflexividad al presentar los aspectos que considera a cambiar en su hacer como profesor de matemáticas, al volver sobre los efectos de sus acciones en los estudiantes y la transformación al evidenciar la preocupación por mejorar en los aspectos que identifica como problemáticos en su quehacer.

En los procesos de reflexión e intención de transformación de sus prácticas, la narrativa proporciona acceso a lo más íntimo de AP, revelando cómo, a través de sus experiencias como profesor, se cuestiona sobre su capacidad para influir en la formación de sus estudiantes. Los relatos expresan la búsqueda de un impacto en la dimensión social de la educación matemática que media con sus estudiantes.

AP destaca el impacto de su participación en la maestría en docencia de matemáticas con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática. Se percibe una transformación en su sentido al demostrar un mayor interés por escuchar más a sus pares y por influir en la vida de sus estudiantes desde una perspectiva social de las matemáticas. Esto revela la dimensión del poder en su quehacer como profesor de matemáticas, buscando generar impactos en los estudiantes a partir de una perspectiva que se ha visto modificada por la trayectoria de formación posgradual.

Su sentido como profesor de matemáticas, tiene una alta influencia de la dimensión afectiva, al privilegiar el vínculo con sus estudiantes y un marcado predominio de su dimensión política, al buscar generar impactos en la visión social y política que tienen sus estudiantes a partir de la educación matemática.

Realimentación de AP frente a la devolución de las interpretaciones

Estos énfasis interpretados por los investigadores fueron ratificados en el proceso de devolución por el profesor, pues plantea

Se ve la dedicación, profundización y categorizaciones teóricas en las cuales fueron ubicadas mis interpretaciones. A tal punto que pudo ver tres ideas fuertes que mi relato quería recalcar.

i) mi pasión por ser profesor de Matemáticas y la retribución que he recibido por parte de mis estudiantes, ii) lo difícil que fue para mis estudiantes algunas clases de matemáticas por tener una visión intrínseca de la matemática por parte del profesor y iii) las vertientes que tiene la matemática vista desde la ciudadanía, la cual tendrá aportes fundamentales en el ámbito social, cultural, político, económico y medioambiental. (AP)

Lo que nos permite ratificar en su pasión por ser profesor de matemáticas y la retribución que recibe por parte de sus estudiantes el valor que da a la dimensión afectiva de los sentidos del profesor. En lo difícil que fue para sus estudiantes algunas clases de matemáticas, asumiendo culpabilidad por tener una visión intrínseca de las matemáticas y que tiene que ver con la dimensión epistemológica, por último y las vertientes que tienen la matemática vista desde los aportes de la ciudadanía, lo social, cultural, político, económico y medioambiental que nos acerca con la dimensión política de los sentidos de ser profesor de matemáticas.

Profesor FG

FG desarrolla en sus cartas una serie de reflexiones que giran alrededor de su quehacer, otorgando gran importancia a la dimensión afectiva de su sentido de ser profesor. En este caso, dicha dimensión afectiva se relaciona con el cuidado del vínculo que se establece con

los estudiantes y la atención emocional hacia ellos, como parte fundamental de su ser como profesor de matemáticas.

Adicionalmente, se percibe en el sentido de ser profesor de matemáticas del participante una alta relevancia de su dimensión ética. Privilegia lo que considera correcto en su quehacer y el seguimiento de las normas escolares por encima del cuidado del vínculo o las emociones de sus estudiantes. La serie de cartas del profesor muestra cómo las situaciones se narran, evidenciando el principio de pasaje y pasión de Larrosa (2004), al refiere a las emociones que genera en él y en su estudiante como consecuencia de sus acciones. Esto lleva al análisis y reflexión de cómo esos pasajes de su vida evocan diferentes emociones que constituyen su manera de experiencia en el oficio de ser profesor.

Por último, es importante resaltar que, para FG, su paso por la trayectoria de formación en la MDM aportó a su sentido de ser profesor un mayor peso a la dimensión política. Comenzó a pensar con mayor conciencia en las finalidades de su quehacer, así como a considerar los estudiantes como sujetos *social y políticamente comprometidos con las problemáticas que los rodean* (FG.A4.E9).

Realimentación de FG frente a la devolución de las interpretaciones

Siempre pensé que hacer las cosas “correctamente” y ceñirme a mi forma de percibir la educación me ha permitido disfrutar de lo que hago y vivo en el aula. Sin embargo, me he dado cuenta de que esta forma de actuar mueve demasiado emociones en los estudiantes y en ocasiones eso me cuestiona en si es o no lo correcto. Pero el paso por la maestría fortaleció y amplió una idea que venía rondando mi cabeza sobre mi forma de verme y ver a mis estudiantes con otros ojos, pues entendí que ellos también tienen sus propias intenciones, preocupaciones y objetivos cuando van a la escuela, permitiéndome enfocarme en estos y ayudarles a cumplir sus sueños y mejorar sus estilos de vida. (FG)

En el relato anterior, como parte del proceso de retroalimentación, se evidencian los énfasis interpretados por los investigadores. Se destaca el cuidado por actuar de manera ética, destacando la capacidad de imputación de sus acciones, al cuestionar su forma de vivir sus

clases y frente a sus estudiantes, lo que sugiere una consideración hacia la dimensión ética. De igual forma ratifica su cambio evidenciado en la forma de percibir al otro y buscar en este el beneficio y la intención de ayudar al otro y contribuir a su cambio y transformación social, evidenciando su transcurso por la dimensión política.

Profesor DR

Es necesario comenzar por reconocer a DR como un sujeto que constantemente cuestiona su oficio, manteniendo coherencia entre lo que hace y manifiesta (Larrosa, 20120). No solo se preocupa por aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, sino que también considera aquellos que trascienden en la vida de sus estudiantes, como las emociones que emergen en su clase *Un profesor debe saber que al frente tiene al igual que un médico una vida que puede destruir o construir* (DR.A2.B1). Esto evidencia su amor por el oficio de ser profesor de matemáticas, destacando lo humano en lo que hace y estableciendo vínculos de afectivos en sus interacciones y reflexiones con sus estudiantes.

En su experiencia vivida, DR trae a memoria acontecimientos que permitieron evidenciar elementos propios de su quehacer, que dan cuenta de eso que le pasó, lo formó y lo transformó. Aborda las dinámicas establecidas por las políticas educativas y las instituciones, las cuales limitan y coartan algunas de sus acciones con el objetivo de hacer la clase de matemáticas atractiva para los estudiantes. Estas vicisitudes, relacionadas con las adversidades de su oficio, reflejan el principio de exterioridad (Larrosa, 2006), resaltando lo que le pasa al profesor, aspectos que no dependen directamente de él pero que le afectan.

Estos elementos también permiten pensar a DR como un sujeto sensible, vulnerable y propenso al cambio. Su experiencia, única y singular, se configura y transforma en el enfrentamiento con las vicisitudes inherentes su oficio, las cuales están impregnadas de las representaciones sociales que se han proyectado sobre él (Díaz, 2007). DR construye significados en torno a cuestiones que emergen al ideal del profesor *en función de quién*

está el profesor ideal del estudiante, de la escuela, del ser humano, del trabajador (DR.A3.E8). Este ejercicio de reflexión le ha posibilitado identificar cambios en su forma de posicionarse, pensar, actuar y vivir en el mundo, particularmente en su clase de matemáticas, influyendo en la interacción con otros y en la responsabilidad social que asume con sus estudiantes y la sociedad.

Profesor AG

AG, en cada uno de los desarrollos de sus cartas, reconoce elementos propios de su ser y quehacer, indispensables en su oficio y que le permiten crecer como profesor de matemáticas. En primere lugar, destaca su capacidad de establecer conexiones emocionales con sus estudiantes, generando vínculos afectivos y gestionando emociones que surgen en su clase de matemáticas. Esta relación va más allá de lo académico y puede tener un impacto significativo en el desarrollo personal y en el aprendizaje de sus educandos, contrarrestando perspectivas negativas hacia su clase de matemáticas.

Además, AG hace hincapié en la intencionalidad de su enseñanza y el impacto directo de sus acciones en la vida de los estudiantes. Estos aspectos resultan cruciales en su quehacer, ya que evidencia la manera positiva en que influye en la vida de sus aprendices. Proporciona herramientas esenciales para su prosperidad en el desarrollo educativo, personal y social, destacando así la trascendencia de su función como educador.

Por último, AG reconoce la importancia de la formación académica y el encuentro con nuevos puntos de vista como una oportunidad para ampliar horizontes. Este enfoque no solo le permite mejorar habilidades, mantenerse actualizado y enriquecer su enseñanza, sino que también le capacita para abordar las cambiantes necesidades de los estudiantes y del entorno educativo en que se desenvuelve.

Realimentación de AG frente a la devolución de las interpretaciones

Como participante e investigador he tenido la oportunidad de acercarme al análisis realizado en torno a mi serie de cartas y encuentro muy llamativa la cercanía entre los

aspectos que considero mis fortalezas como profesor frente a las interpretaciones enunciadas. Destaco especialmente el hecho de ver reflejada la dimensión afectiva como la principal al momento de describir mis sentidos de ser profesor de matemáticas, seguido de la intencionalidad, que podría asociarse a la dimensión política por evidenciar el poder transformador que veo en la educación matemática.

Considero que la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es un proceso complejo que socialmente tiene una carga muy negativa, pero desde nuestras prácticas podemos empezar a resignificar. Recuerdo en este momento el texto *Un matemático lee el periódico* de Paulos, donde expresa el poder que tienen las matemáticas para interpretar y leer la realidad que vivimos.

Considero que este tipo de reflexiones en torno al ser como profesores de matemáticas es un factor central para empezar a transformar las prácticas y buscar potenciar el poder transformador de la educación matemática, cuidando emocionalmente de los estudiantes en el proceso.

Profesor FS

La serie de cartas escritas por FS permiten visibilizar la percepción del participante sobre el oficio de ser profesor de matemáticas. Se evidencia una alta influencia de la dimensión afectiva en su sentido de ser profesor de matemáticas, reflejada en la preocupación por el bienestar emocional de sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje y en su búsqueda por generar impactos positivos en la vida de los estudiantes más allá de los conocimientos disciplinares.

Adicional a ello, se observa una considerable influencia de la dimensión política en el sentido de ser profesor, manifestándose en la percepción del participante acerca de la potencialidad de su quehacer en el oficio y en el poder que sus mediaciones poseen en la vida de los estudiantes. También se evidencia en relación con los aprendizajes y procesos reflexivos que ha generado la trayectoria de formación posgradual en su vida.

Realimentación de FS frente a la devolución de las interpretaciones

Este análisis fue corroborado por el participante al momento de la devolución, pues se ratificó el impacto positivo que busca generar en la vida de sus estudiantes y en su bienestar emocional, manifestando la importancia de la dimensión afectiva. Además, destaca su papel transformador como agente de cambio, generando acciones que impactan su vida y la de sus estudiantes, no solo a nivel individual sino también a nivel social, dando cuenta de su dimensión política.

Miren que me parece importante el verbo, no coloco: soy bueno, aprendí mucho... si no me gusta. Considero que el gusto es lo más importante, algún día van a aprender matemáticas (no las escolares) y como yo de pronto se estrellen y se den cuenta que no son tan buenos, que no aprendieron mucho. Pero si les gustan les van a ayudar a pasar los cursos que en verdad no son los más agraciados, los cursos con los que se estrellan con profes duros, y van a encontrar algo bonito de ellos. Que las matemáticas nos enseñan de la vida, no solo de números (FS)

Elementos Presentes como Rasgos Constitutivos de los Sentidos de Ser Profesores de Matemáticas

A continuación, se realiza una caracterización de los elementos presentes como rasgos constitutivos de los sentidos otorgados por los profesores al oficio de ser profesor de matemáticas. Esto se lleva a cabo a partir de algunas categorías emergentes debido a la elección metodológica de hacer un análisis narrativo de datos narrativos. Estas dimensiones se encuentran ilustradas en el siguiente esquema y serán caracterizadas a continuación.

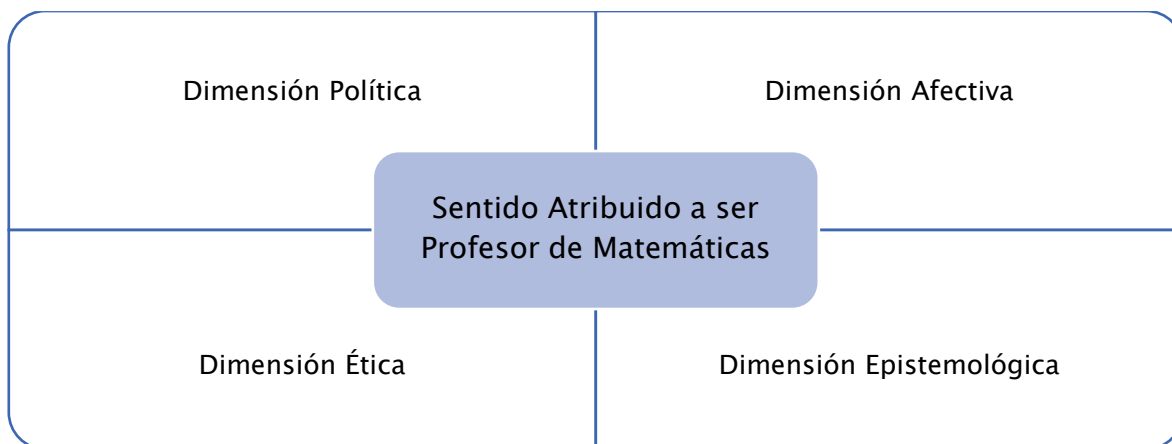


Ilustración 6. Categorías emergentes: dimensiones del sentido atribuido a ser profesor de matemáticas. Fuente: Elaboración propia.

Entre las emergencias se destaca que los sentidos de ser profesor de matemáticas se asocian con las siguientes dimensiones:

Dimensión Afectiva del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

En la reflexión meta discursiva sobre los sentidos develados, emerge una dimensión afectiva del sentido de ser profesor de matemáticas relacionada con el desarrollo e importancia que dan al vínculo que se establece tanto con los estudiantes como con los pares en el ejercicio del oficio de ser profesor. Además, se destaca la relevancia otorgada a las emociones que se asocian al proceso educativo y el cuidado emocional de sus estudiantes.

Esta dimensión se manifiesta de maneras diversas en los sentidos atribuidos por los profesores al oficio de ser profesor de matemáticas. La intensidad con la que esta dimensión se expresa se aprecia de manera significativa en la narrativa de los participantes AP, AG y FG. Sus relatos subrayan la importancia que tiene para ellos el vínculo que se genera con los estudiantes, sugiriendo que el sentido de ser profesor de matemáticas va más allá de la transmisión de conocimientos.

Asimismo, se evidencia la preocupación por el cuidado de las emociones asociadas al proceso de aprendizaje de las matemáticas. Los participantes reconocen y valoran la dimensión emocional en la enseñanza de esta disciplina, expresando inquietud por el

bienestar emocional de sus estudiantes en sus relatos. Esta conexión afectiva y emocional refleja una comprensión más profunda del oficio de ser profesor de matemáticas, reconociendo la influencia positiva que puede tener en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

Dimensión Ética del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

Como resultado de un ejercicio metadiscurso, se observa en el sentido de ser profesor de matemáticas una dimensión ética que se vincula con el papel que juegan las restricciones y dinámicas del sistema educativo. Esta dimensión surge de la aspiración de los profesores a actuar de manera ética y acorde con sus creencias.

En este sentido la dimensión ética se caracteriza por manifestar el valor de la promesa en el oficio de ser profesor, aquello que explícita o explícitamente se compromete en la palabra o en la acción del profesor. Este aspecto se materializa en el principio de imputabilidad, destacando la capacidad del profesor para asumir la responsabilidad y comprender el impacto esperado de sus acciones en la vida, emociones y porvenir de sus estudiantes.

Esta dimensión se percibe de manera más clara en los participantes DR y FG, quienes manifiestan con mayor consistencia la importancia de cumplir con los requerimientos del sistema educativo. Al mismo tiempo, expresan una inquietud constante por el impacto de sus acciones en la vida y emociones de sus estudiantes, así como la necesidad de hacer las cosas de manera correcta según sus principios como profesores.

Dimensión Política del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

Esta dimensión se relaciona con el poder en cuanto a la capacidad transformadora de la acción del profesor de matemáticas, destacando su papel como agente de cambio no solo a nivel individual, sino también en el marco de un proyecto social más amplio, una visión de sociedad. Además, establece una conexión entre las finalidades que guían a los profesores de matemáticas en su quehacer y el poder que atribuyen a sus acciones. En este contexto, se exploran las percepciones de los profesores en relación con el impacto de sus

acciones en la vida de los estudiantes, con el objetivo de contribuir a un cambio social más extenso y a la construcción de una sociedad justa.

Esta dimensión se aprecia con un mayor desarrollo en las narrativas de FS, AP y AG, quienes atribuyen un poder de cambio de sus acciones en las vidas de sus estudiantes y hacen evidente la búsqueda de trascendencia de sus acciones. Estos profesores no solo se limitan a cumplir con un rol académico, sino que aspiran a ser agentes de cambio social, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más justa. Su perspectiva se alinea con la idea de que la enseñanza de las matemáticas no solo tiene implicaciones individuales, sino que se sitúa en un contexto más amplio, donde se aspira a influir positivamente en el tejido social y en la configuración de una comunidad más equitativa.

Dimensión Epistemológica del Sentido de Ser Profesor de Matemáticas

Esta dimensión se relaciona con la posición epistemológica que plantean los participantes en el desarrollo de sus cartas frente a la enseñanza de las matemáticas y su condición como disciplina. Se evidencia en la relevancia que manifiestan a lo disciplinar de la enseñanza de las matemáticas, así como las creencias existentes frente a las dificultades que pueden surgir en el aprendizaje de las matemáticas o las concepciones que manifiestan respecto a la naturaleza del área de conocimiento.

Esta dimensión se puede apreciar en los relatos de los profesores DR y FG quienes atribuyen algunas emociones que se generan en sus estudiantes a las características propias del conocimiento matemático y las creencias asociadas con su aprendizaje. Aspectos como el rigor, la formalidad, las relaciones con otras disciplinas o las aplicaciones en contextos diversos se destacan como elementos que influyen en las percepciones y emociones de los estudiantes en relación con las matemáticas.

Es relevante señalar que esta dimensión subraya la conexión estrecha entre las creencias epistemológicas de los profesores y las experiencias emocionales de los estudiantes en el

proceso de aprendizaje de las matemáticas. La manera en que los docentes conciben la disciplina influye directamente en las emociones y percepciones de sus estudiantes, evidenciando así la importancia de una reflexión crítica sobre la posición epistemológica en la enseñanza de las matemáticas.

Estas dimensiones conforman los elementos presentes como rasgos constitutivos de los sentidos otorgados por los profesores al oficio de ser profesor de matemáticas. Han surgido de las epístolas desarrolladas por los participantes y son la base para el desarrollo de las conclusiones que se presentarán en el siguiente apartado.

Las dos maneras en que se han presentado los resultados, "Sentidos al oficio de ser profesor" y "Elementos presentes como rasgos constitutivos de los sentidos otorgados por los profesores al oficio de ser profesor de matemáticas", buscan sintetizar los análisis e interpretaciones realizadas a cada una de las series de cartas. La primera de ellas se plantea para enunciar los sentidos atribuidos por cada uno de los participantes a su oficio de ser profesor de matemáticas. La segunda, plantea una visión global del fenómeno estudiado, logrando establecer las categorías emergentes del proceso investigativo abordado a partir del análisis narrativo de datos narrativos. Ambas contribuyeron a la configuración de los sentidos asociados al oficio de ser profesor de matemáticas y sirven como base para el desarrollo de las conclusiones que se presentarán en el siguiente apartado.

Capítulo 10: Conclusiones

Alcances de los Objetivos

A partir del análisis de los resultados, los elementos teóricos en los que se basó esta investigación y teniendo en cuenta que nuestro objetivo general fue *comprender los sentidos otorgados por profesores al oficio de ser profesor de matemáticas, en el marco de la experiencia profesional y del proceso de formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas (MDM), mediante ejercicios narrativos —en género epistolar— que procuran la reflexión sobre el oficio de los profesores*, podemos concluir que:

En relación con el primer objetivo específico planteado, que buscaba identificar los rasgos constitutivos de los sentidos atribuidos al oficio de ser profesores de matemáticas a partir de los ejercicios narrativos en el género epistolar, se concluye que es posible identificar algunas dimensiones propias de la manera en que los participantes manifiestan su sentido de ser profesor. Estas dimensiones son: afectiva, ética, política y epistemológica.

Los cuatro rasgos constitutivos abarcan las maneras en que los participantes expresan su sentido desde el ámbito lingüístico, lo cual permite visibilizar su intencionalidad, razones de ser y objetivos como profesores de matemáticas. Los relatos registrados en las series de cartas de cada participante evidencian de manera diferenciada la presencia de estas dimensiones como rasgos constitutivos de la singularidad de cada uno. Las cuatro dimensiones, emergentes del análisis de las series de cartas en la investigación, se caracterizan de manera sintética a continuación.

La dimensión política evidencia la importancia que se atribuye al significado del rol del profesor socialmente y, por tanto, el poder que reconocen los profesores en su acción a proyectos comunes o colectivos en los que hay una apuesta social; la dimensión afectiva se relaciona con las maneras en que se establecen los vínculos emocionales en el desarrollo de su oficio, cuidando la manera en que se sienten los demás y considerando el impacto que puede tener en el desarrollo integral del otro; la dimensión ética proporciona una perspectiva del oficio del profesor alineado con su actuar, sus principios, creencias, la responsabilidad frente a su rol como profesor y los requerimientos que implica hacer parte del sistema educativo; y la dimensión epistemológica que explora la posición de los profesores frente a las enseñanzas de las matemáticas y las matemáticas, reflejando como los profesores construyen significado en torno a su disciplina.

El acercamiento a este fenómeno a partir del género epistolar permitió develar los sentidos que otorgan los participantes a su oficio de ser profesores de matemáticas, siendo una metodología innovadora para visibilizar la complejidad de ser profesor de matemáticas a partir de ejercicios de imaginación compasiva e imputabilidad de las acciones en su oficio.

Respecto al segundo objetivo específico, que se planteó para caracterizar el papel que tiene la experiencia en la configuración de los sentidos, se concluye que esta constituye un elemento de central importancia en los ejercicios de reflexión de los participantes y en la transformación de sus perspectivas. La experiencia configura los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas, siendo fundamental en el encuentro con el otro (estudiantes y colegas) y en las proyecciones como sujeto. Asimismo, en los relatos de los profesores analizados e interpretados, se destaca la relevancia que atribuyen a los vínculos establecidos con el otro y el poder de transformación en la sociedad de su acción.

Es importante señalar que la experiencia, si bien es un factor determinante, no opera de manera aislada. Se encuentra intrínsecamente vinculada a otros elementos evidenciados en el análisis de los relatos de los participantes, como la formación, las creencias individuales y el contexto educativo. La conjugación de estos factores contribuye a la configuración compleja de los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas.

En última instancia, esta conclusión resalta la necesidad de considerar la experiencia como un componente esencial en la formación y desarrollo profesional de los profesores de matemáticas, reconociendo su influencia en la construcción de los sentidos del oficio de ser profesor de matemáticas.

Esto se evidencia en la totalidad de las cartas, a partir de la interpretación en el *me dé eso que me pasa*, mediante los principios de subjetividad, reflexividad y transformación enunciados por Larrosa (2006). Reflexividad cuando los profesores reconocen que su práctica pedagógica está basada en la explicación y repetición, influenciadas por el significado institucional del oficio que tiene que ver con abarcar todos los contenidos con un currículo preestablecido. Sin embargo, esto contrasta y entra en conflicto en relación con lo que desean, configurando nuevos sentidos para su oficio: que las matemáticas que enseñan sean relevantes para la vida y contribuyan a mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes. Este conflicto sitúa a los profesores en el principio de la transformación, ya que

son estas experiencias donde reconocen el poder de su acción en el marco de lo social y de las vidas de sus estudiantes.

Estas experiencias, al ser subjetivas y personales, influyen en la configuración de los sentidos de ser profesores de matemáticas. En otras palabras, las vivencias únicas de cada profesor contribuyen a moldear su comprensión individual y personal de lo que implica ser un profesor de matemáticas.

Frente al tercer objetivo específico, que se planteó para conocer el impacto de la trayectoria de formación posgradual de la MDM, con énfasis en la relación entre educación matemática y ciudadanía, se concluye que dicha formación tiene relevancia en la transformación de los sentidos atribuidos al oficio de ser profesor de matemáticas. Las cartas proporcionadas por los profesores surgen como testimonios valiosos que ilustran la influencia palpable de la formación posgradual en la configuración de sus sentidos. En particular, se observa un desarrollo significativo en la dimensión política de los participantes, evidenciando un cambio en la percepción de su rol como agentes de cambio social a través de la educación matemática.

Los relatos de los participantes reflejan los cambios atribuidos al proceso de formación en la MDM, especialmente ante la aparición de ejercicios de reflexión que han llevado a los profesores a cuestionar y redefinir las finalidades de su quehacer. Así mismo, ha generado espacios reflexivos sobre la naturaleza y las implicaciones políticas de su labor educativa.

Es importante resaltar que la transformación de los sentidos no se experimenta de manera uniforme entre los participantes. Algunos, como se detalla en el análisis de la información, muestran un mayor énfasis y conciencia política en su sentido de ser profesores de matemáticas. Esta evolución se traduce en la búsqueda más intencionada de impactar en la formación de individuos críticos frente a la realidad social.

En relación con el énfasis de la MDM se destaca la valoración positiva de los participantes en el desarrollo de su reflexión sobre su ser y quehacer como profesores. No se identifican

claramente aspectos negativos del proceso de formación, sugiriendo que, en general, los sentidos de ser profesor de matemáticas han experimentado transformaciones positivas en algunos de los participantes.

En resumen, la trayectoria de formación posgradual en la MDM, con su énfasis específico, emerge como un elemento transformador para el cambio en los sentidos atribuidos al ser profesor de matemáticas, particularmente en la dimensión política. Este hallazgo contribuye a la comprensión más profunda de la influencia formativa en la percepción y práctica de los profesores, abriendo nuevas perspectivas para futuras investigaciones en este ámbito.

Finalmente, reconociendo que los sentidos como profesor de matemáticas se construyen en una relación en tensión entre el significado atribuido institucionalmente y el rol atribuido socialmente a lo que significa ser profesor de matemáticas con la carga de experiencia que tienen el oficio de ser profesor y que permite reconstruir esos significados. Las tensiones que se presentan entre los significados atribuidos socialmente al rol de ser profesor de matemáticas, su experiencia en el oficio y las trayectorias de formación es donde emergen los sentidos que individualmente atribuyen a su labor.

Limitaciones de la Investigación y Recomendaciones a Futuros Proyectos

En el desarrollo de este proyecto de investigación se tuvo como dificultad el manejo de los tiempos para la aplicación de los instrumentos, aun cuando la disposición de los participantes y los profesores a cargo de los seminarios de la MDM era muy buena. El tipo de instrumentos utilizados a partir del género epistolar de la investigación narrativa implica una demanda alta de tiempo tanto en el proceso de aplicación como el análisis e interpretación, por lo cual se deriva como una limitación de la presente investigación el tiempo disponible para la elaboración de los instrumentos por parte de los profesores, llevando a reducir la cantidad de participantes del proceso.

Para futuras investigaciones se recomienda poner en discusión las categorías emergentes de la presente investigación en otros grupos de participantes y en otras áreas del

conocimiento. Se percibe una alta potencialidad de la investigación en educación matemática en estos asuntos, pero de manera más amplia, una gran posibilidad de explorar a mayor profundidad los sentidos de ser profesores de matemáticas.

Así mismo se recomienda hacer un proceso de interpretación conjunta con los participantes, compartiendo con ellos el resultado de los sentidos atribuidos para ser profesores de matemáticas, buscando nutrir el nivel de profundidad y reflexión de los hallazgos obtenidos.

Formación como Investigadores Haciendo Investigación

Nuestra experiencia como estudiantes de la MDM, participantes e investigadores, nos llevó a sumergirnos en la perspectiva narrativa, marcando un claro contraste con la investigación positivista en la que habíamos participado hasta el momento. En este estudio, nos aproximamos a los sentidos de los profesores y a los nuestros propios, contruidos sin emitir juicios sobre las posturas encontradas, sino más bien respetando la singularidad de sus voces.

En el marco de esta investigación narrativa, en el que nos posicionamos metodológicamente, surgió una conclusión adicional que destacó la importancia y profundidad que las herramientas narrativas aportaron para recoger e interpretar la información. Fue fundamental para nosotros incorporar las interpretaciones que ellos mismos hicieron de las cartas. Sin embargo, sería pertinente considerar este ejercicio de interpretación en todas las cartas en futuras investigaciones para nutrir los procesos de análisis y reflexión.

Así mismo se percibe como un aporte muy valioso a nuestra formación profesional conocer todos los sustentos teóricos que dan validez a la voz de los individuos y el poder del discurso como constructor de realidades desde una perspectiva biográfica-narrativa.

El género epistolar proporcionó un acercamiento a los sentidos de ser profesor de matemáticas, relacionando los elementos propios de una carta con la intencionalidad de

estas. Esto podría complementarse con otras metodologías de investigación narrativa para profundizar en la interpretación de los sentidos emergentes. Sería interesante invitar a los participantes a interpretar los sentidos emergentes de sus relatos en futuras investigaciones para complejizar la mirada que se tiene sobre los mismos.

El proceso investigativo enriqueció nuestra comprensión de los relatos escritos por cada individuo, llevándonos a valorar con mayor profundidad el significado que cada palabra tiene dentro de los discursos. La puesta en diálogo de los discursos académicos con la forma en que los profesores expresan sus experiencias añade complejidad a la interpretación de cada una de las narrativas. Este proceso se percibe con un alto potencial formativo y puede contribuir a la reflexión de los profesores frente a su quehacer.

Además, identificamos un alto potencial en la investigación sobre los sentidos de ser profesor de matemáticas en las trayectorias de formación posgradual. Esto se debe a la relevancia que puede tener conocer la finalidad que cada participante busca dar a su oficio y como esto se relaciona con las expectativas de las instituciones educativas en sus procesos de formación.

Alcances de una Formación Posgradual en los Investigadores

El paso por la formación posgradual en MDM, a la que nos acercamos con intenciones personales, nos permitió concienciar profundamente sobre el papel del profesor en la construcción de ciudadanos críticos y comprometidos con las exigencias de un entorno educativo en constante cambio y una sociedad en evolución. A medida que nos acercábamos al énfasis y los seminarios ofertados por la MDM, experimentábamos una mayor sensibilidad hacia las cuestiones sociales abordadas desde la educación matemática, sobre todo en un acto consciente por abordarlas en el aula.

Esta nueva experiencia fomentó en nosotros una reflexión crítica sobre nuestro oficio de ser profesor de matemáticas, desarrollando la habilidad de cuestionar y mejorar constantemente nuestro quehacer y el impacto de este en la formación y vida de nuestros

estudiantes. Así mismo, configuró nuestros sentidos en cómo percibimos nuestro rol, subrayando una mayor conciencia de nuestro poder como agentes de cambio social y la importancia de integrar la ciudadanía en la educación.

En nuestra investigación encontramos que la dimensión que se percibe con mayor transformación en los participantes del proceso es el político, asociándose al poder transformador de la educación matemática en la vida de los estudiantes. En contraposición se percibe un menor impacto en las dimensiones epistemológicas, ética y afectiva, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a dos preguntas que podrían ser analizadas por las facultades de formación de profesores y se constituyen en un aporte al ámbito institucional.

Un primer interrogante se relaciona con el impacto que se logra en la transformación de los sentidos frente al énfasis que se ofrece para una cohorte específica en la maestría, ¿Por qué el impacto en las dimensiones del sentido de ser profesor de matemáticas se centra en la dimensión política y no en las demás? ¿Son transferibles los aprendizajes que motiven esa transformación de los sentidos a la práctica educativa?

En segundo lugar, pensar como desde el diseño de los programas de formación se podría valorar las expectativas que tienen las facultades de educación al ofrecer énfasis específicos de los programas de posgrado, para lo cual profundizar en el estudio de los sentidos de ser profesores de matemáticas puede ser un elemento que abra posibilidades a reflexionar sobre ello.

Para nosotros es crucial que estos programas aborden de manera integral aspectos políticos, éticos, afectivos y epistemológicos, considerándolos como rasgos constitutivos fundamentales de los sentidos de ser profesor de matemáticas. Solo al hacerlo, podrán contribuir de manera efectiva a la transformación deseada en la práctica docente y en la percepción de la profesión docente en el campo de la educación matemática.

Además, la MDM no solo nos dotó de herramientas para liderar iniciativas y colaborar con colegas en la mejora continua de la enseñanza de las matemáticas, sino que también nos

permitió abordar los desafíos actuales y futuros en el ámbito de la educación matemática. Asimismo, nos empoderó para promover el cambio y la innovación en la práctica docente, impulsando la implementación de enfoques pedagógicos más efectivos y centrados en el estudiante. De esta manera, pudimos no solo enriquecer nuestra propia formación como educadores matemáticos, sino también influir positivamente en el desarrollo profesional de nuestros colegas y en la calidad de la educación matemática en nuestra comunidad educativa y más allá.

Finalmente, podemos decir que la Maestría en Docencia de las Matemáticas, con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática, no solo nos ha proporcionado una base sólida en términos de conocimientos y habilidades pedagógicas, sino que ha tenido un impacto significativo en nuestra formación como investigadores comprometidos con la construcción de una ciudadanía informada y participativa a través de la enseñanza de las matemáticas.

Capítulo 11: Bibliografía

- Blanco, H. (2011). La postura sociocultural de la educación matemática y sus implicaciones en la escuela. *Educación matemática*, 23.
https://www.etnomatematica.org/publica/articulos/Publicacion_mayo_2011.pdf
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 3., 1-16. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bolívar, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación; Núm. 47 (2004): 2004*.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/5549>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cacho, M. (2004). *Profesores, trayectoria e identidades*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIV(3), 69-111.
- Camargo, L. (2021). *Estrategias Cualitativas de Investigación en Educación Matemática (1°)*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Camus, A. (1957). *Carta de Albert Camus a su maestro*.
http://www.joanteixido.org/doc/mat_form/carta_Camus.pdf

Canal Universidad Pedagógica Nacional (Director). (2021). *Charla informativa admisión Maestría en Docencia de la Matemática.*

<https://www.youtube.com/watch?v=llVcaaNC3lY>

Cerquera, A. R., Cuero, C. A., Corredor, F., & Rivera, V. A. (2017). *Sentido y significado de ser docente hoy: Reflexiones para re-pensar la educación* [Universidad de

Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/2941>

Chalá, A. (2018). *Sentidos y significados de la profesión docente en una comunidad educativa afrodescendiente* [Universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3827>

Chapman, O. (2008). Narratives in Mathematics Teacher Education. En D. Tirosh & T. L. Wood (Eds.), *The International Handbook of Mathematics Education. Tools and processes in mathematics teacher education* (Vol. 2, pp. 13–38). Brill Sense.

Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience an Story in Qualitative Research*. (1°). Jossey Bass.

Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(2), Article 2.

<https://doi.org/10.21500/22563202.506>

Doctorado Interinstitucional en Educación (Director). (2022, abril 19). *Lección 10 de la Cátedra Doctoral 2022-1*. <https://www.youtube.com/watch?v=L5MF0d5417Y>

Durán, J., & Jaramillo, M. (2016). *La construcción de los sentidos de ser maestro* [Pregrado].

Pontificia Universidad Javeriana.

Ernest, P. (2000). *Los valores y la imagen de las matemáticas: Una perspectiva filosófica*.

Eslava, É. (2017). Pensamiento crítico e imaginación compasiva: Retos para los formadores

en valores ciudadanos. *Revista Folios*, 22, 85.

<https://doi.org/10.17227/01234870.22folios85.93>

Ferrater, J. (1965). *Diccionario de Filosofía* (Quinta, Vol. 1). Sudamericana.

Gómez, P., & Valero, P. (1995). *La potenciación del sistema de educación matemática en*

Colombia. [https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/da26a930-](https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/da26a930-6c8b-40db-91db-1fdbfab5bb1e)

[6c8b-40db-91db-1fdbfab5bb1e](https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/da26a930-6c8b-40db-91db-1fdbfab5bb1e)

González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: Las historias de vida en la formación de

maestros. *Rollos Nacionales*, 4(40), 103-116.

Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: Tensiones,

utopías, futuros posibles. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 13-36.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació*

i de l'esport, 19, 87-112.

Larrosa, J. (2020). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Ser Profesor* (1°). Noveduc.

León, C. (2018). *El profesor de matemáticas, una especie en vía de extinción.*

<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/el-profesor-de-matematicas-una-especie-en-de-extincion>

Marcelo, C. (2009). Los Comienzos en la Docencia: Un Profesorado con Buenos Principios.

Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado., 13(1).

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan & K. Egan

(Eds.), & O. Castillo (Trad.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu.

Medina Talero, N. (2014). *Reconstrucción a través de la interpretación biográfico-narrativa*

de relatos de cinco profesores del distrito del Área de Ciencias Naturales y Educación

Ambiental con más de 20 años de trayectoria profesional.

https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/452

Mejía, M. R. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la

nueva crítica. En *UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.* Universidad de

Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

<https://repositorio.uch.edu.pe//handle/20.500.12872/38>

Nava, C. (2015). *Experiencias Emocionales de Universitarios en la Clase de Matemáticas*

[Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en Matemática Educativa].

Instituto Politécnico Nacional.

Patiño, V. J. Y. (2021). *Espacios formativos. Trayectos de nuevas subjetividades docentes.*

<https://repositorio.uptc.edu.co//handle/001/8942>

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I* (5°). Siglo XXI.

Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. Rivas & D. Herrera (Eds.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (Primera edición [electrónica], pp. 17–36). Editorial Octaedro.

Sala, J., Mireia, A., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a–alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.

Salazar, C. (2019). Una Perspectivo de Investigación Narrativa en Matemática Educativa. *Innovación e Investigación en Matemática Educativa*, 4(1), 79–100.
<http://funes.uniandes.edu.co/15953/1/Salazar2019Una.pdf>

Salazar, C. (2021). *Narrativas de Profesores de Matemáticas sobre su Experiencia Profesional y de Formación: Aproximación a las subjetividades emergentes* [Doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Salazar, C., & Torres, E. (2022). *Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional.* [Informe de investigación avalada por el CIUP–UPN.]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Santiago, D. A. (2014). *Un Acercamiento a la Agencia, la Narración y la Ética a través de la Fenomenología de Hombre Capaz en la Filosofía de Paul Ricoeur* [Maestría]. Universidad del Rosario.
- Sierra, L. F. (2017). *Narraciones de los maestros frente a los cambios que han experimentado en su práctica educativa, como consecuencia de sus estudios en formación avanzada* [doctoral Thesis]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3514>
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica* (P. Valero, Trad.). Una empresa docente. <http://funes.uniandes.edu.co/673/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). Descripción Maestría en Docencia de la Matemática [Oficial]. *Maestría en Docencia de la Matemática*. <http://posgrados.pedagogica.edu.co/maestria/>
- Valero, P. (2012a). *La educación matemática como una red de prácticas sociales* (P. Valero & O. Skovsmose, Eds.; pp. 299–326). una empresa docente. <http://funes.uniandes.edu.co/2011/>
- Valero, P. (2012b). La inclusión de visiones sobre lo <<social>> y lo <<politico>> en educación matemática. En N. Planas, *Teoría, Crítica y Práctica de la Educación Matemática*. Graó.

Capítulo 12: Anexos

Anexo 1. Formato Actividad 1



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Primera actividad de la tesis “*Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual*”.

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

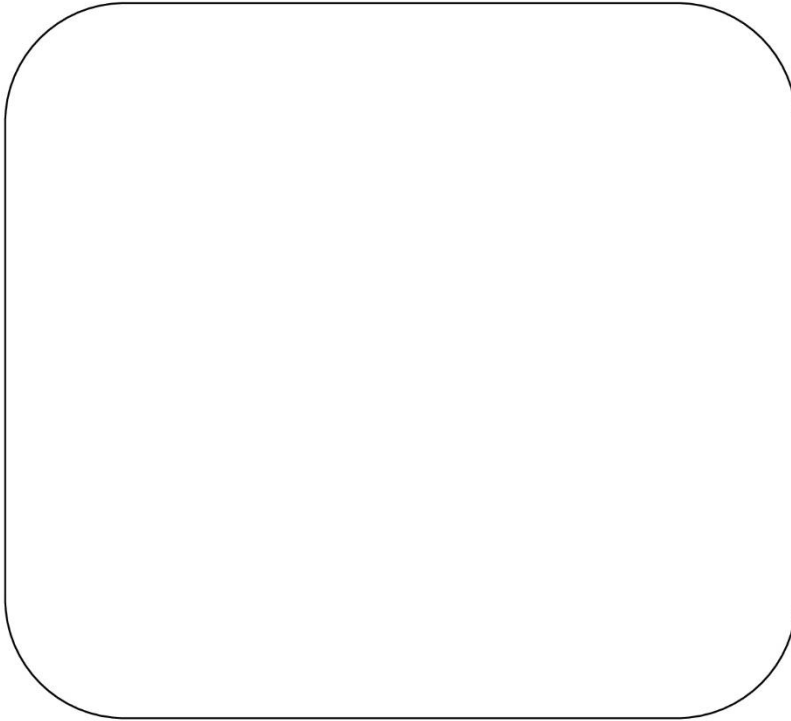
A continuación, te invitamos a participar en la primera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor.



Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?



Anexo 2. Formato Actividad 2



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Educadores

Segunda actividad de la tesis *"Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual"*.

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la segunda actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Después de recibir el premio nobel de literatura en 1957 Albert Camus escribió la siguiente carta a su profesor de la infancia:

Querido señor Germain:

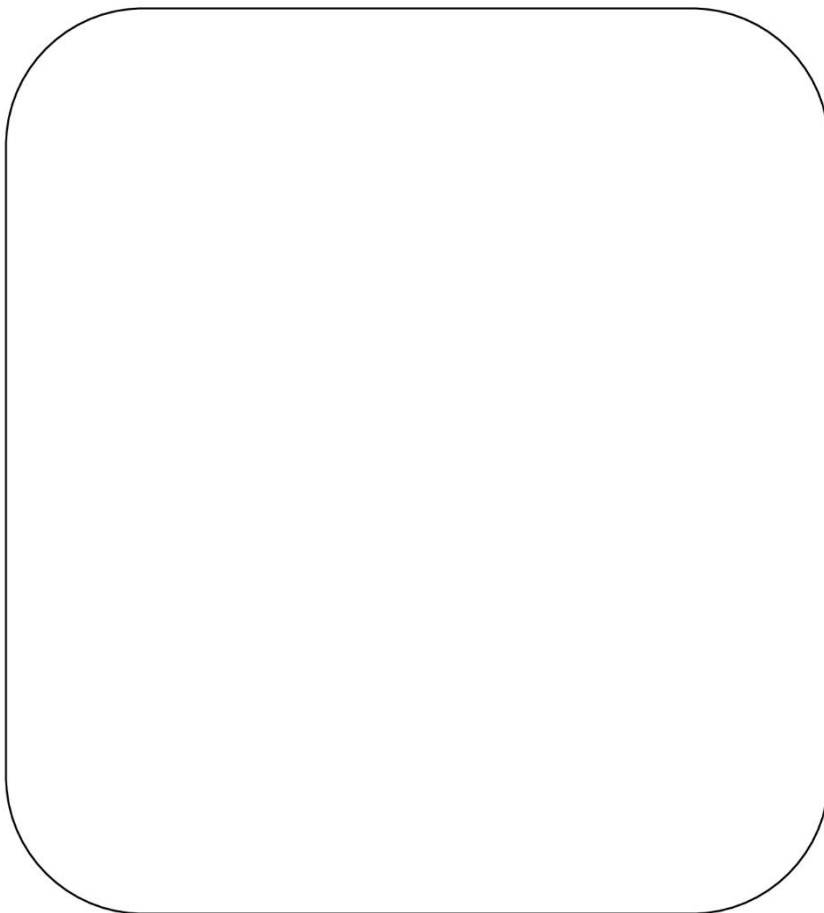
He esperado a que se apagase un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Le mando un abrazo de todo corazón.

Albert Camus

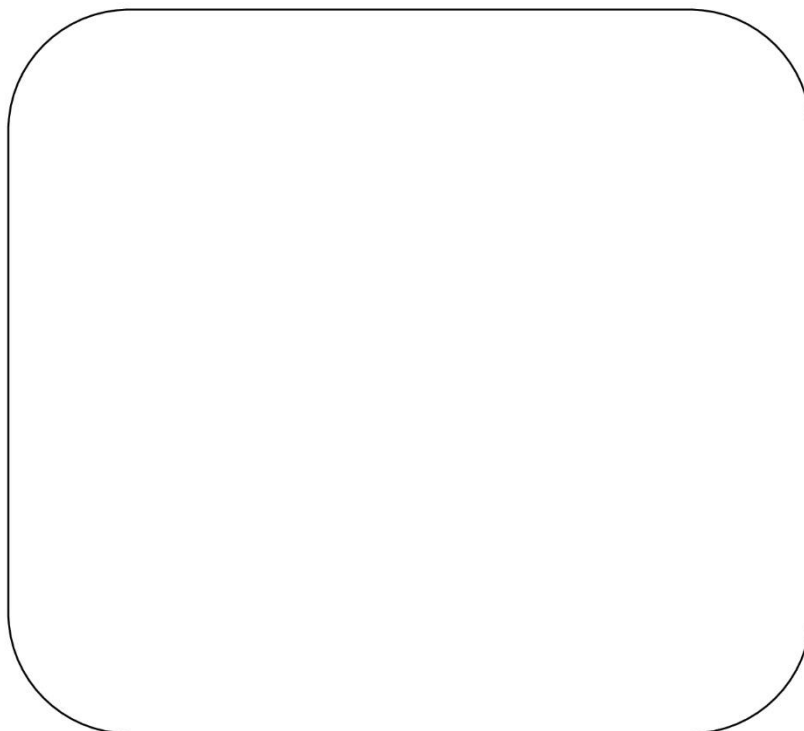


Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.





Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?



Anexo 3. Formato Actividad 3



Tercera actividad de la tesis “*Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual*”.

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, **¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?**

Anexo 4. Formato Actividad 4



Cuarta actividad de la tesis *"Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual"*.

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática.

Anexo 5. Transcripción y Sistematización de las cartas.

Actividad 1

Participante FS

FS.A1.E1. Hola profe,

FS.A1.E2. hay cosas que no tienen sentido en matemáticas, me pregunto ¿para qué sirve?

FS.A1.E3. ¡Pues para comprar!

FS.A1.E4. Para pagar un pasaje y yo no tomo transporte.

FS.A1.E5. Hace chistes y eso ¿para qué?

FS.A1.E6. Si al final me raja.

FS.A1.E7. Que me aprenda las tablas

FS.A1.E8. ¿Sabía que mi mamá me pega por eso?

FS.A1.E9. Usted dice que hacer las cosas mentalmente y el otro día lo vi en el supermercado, estaba comprando y usando la calculadora.

FS.A1.E10. ¡Enséñeme a usar las matemáticas para lo que me sirve!

FS.A1.E11. Con mucho respeto. Feliz semana

Parte B. Explique ¿porque cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

b.1. Ante todo, somos personas y la relación profesor–alumno está ligada al gusto por las matemáticas mismas. Además, reconozco las dificultades que puedo tener como docente y como debo avanzar ¿hay mejor evaluador que mi quehacer docente?

b.2. Pensé en las dificultades que he tenido en clase, algunas me las han dicho los estudiantes otros los he identificado. También, dentro de las reflexiones personales y con otros pares, aun así, muchas veces se mantienen algunas prácticas que veo “mal”

Participante AP

AP.A1.E1. Querido Profesor:

AP.A1.E2. Mediante esta carta quiero dar a conocer, como su clase me parecía bastante aburrida,

AP.A1.E3. ya que se basaba única y exclusivamente en resolver ejercicios

AP.A1.E4. imitando los que usted realizaba en el tablero.

AP.A1.E5. Si no los realizaba de esa manera, era castigado con más ejercicio.

AP.A1.E6. Como aquella vez que realice la miscelánea de los casos de factorización durante mis vacaciones en semana santa.

AP.A1.E7. Analizando esa tarea traumática, profe no aprendí a factorizar

AP.A1.E8. y realmente no la he necesitado en mi vida diaria.

AP.A1.E9. Sin embargo, profe perdono esta y otras actividades,

AP.A1.E10. ya que, usted es un profesor que me comprende

AP.A1.E11. y no es tan duro en sus calificaciones

AP.A1.E12. y algunas veces sus clases resultan chéveres, cuando nos muestra ejemplos de la vida cotidiana al ver un tema nuevo de matemáticas.

Parte B. Explique ¿porque cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

b.1. Considero que los estudiantes cada vez son más críticos respecto a diferentes situaciones que los permean, entre ellas sus clases (la matemática) y en algunas oportunidades pude hablar con algunos de mis estudiantes al respecto y por esta situación me basé en realizar la carta.

b.2. Pienso que cuando los estudiantes en las clases preguntaban “¿profe y esto para que me sirve en la vida?” mi respuesta se centraba en lo intrínseco de las matemáticas, haciendo la analogía que estudiar matemáticas era como ir al gimnasio “entre más ejercicio. Mucho mejor” u otra respuesta era “el cerebro es un musculo que debe ser fortalecido con ejercicios matemáticos”

Participante DR

DR.A1.E1. Geometría sin llorar no es geometría,

DR.A1.E2. No es por ti es por las demostraciones,

DR.A1.E3. No entiendo para que voy a utilizar la demostración en la vida.

DR.A1.E4. Pero gracias por hacer de este proceso algo más tranquilo, dinámico y agradable.

Parte B. Explique ¿porque cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

b.1. Quieren siempre un punto de vista. Su sentir frente a la utilidad de las matemáticas, sin embargo [...] que el profe tiene una intención.

b.2. Fue algo que me manifestó un estudiante [...] Momento por fuera de la clase de matemáticas, en la actualidad los estudiantes no solo cuestionan las matemáticas, además quieren ver la una utilidad inmediata de no ver la pierden el interés.

Participante PO

PO.A1.E1. Querida maestra Paola.

PO.A1.E2. Esta carta es para contarte algo que siento y quiero que lo conozcas.

PO.A1.E3. Es que tus clases de matemáticas no me he sentido bien.

PO.A1.E4. No me gusta tu clase

PO.A1.E5. siento que son aburridas

PO.A1.E6. que solo ... ejercicios y ya.

PO.A1.E7. Que no hay dinámicas que cambie la clase.

PO.A1.E8. Quiero que podamos hablar de cosas reales.

PO.A1.E9. Donde todos hablemos y no solo los de siempre

PO.A1.E10. ojalá puedas entenderme y podamos hacer algo.

PO.A1.E11. Gracias

Participante MA

MA.A1.E1. Profe Mile,

MA.A1.E2. Quisiera contarte muchas cosas con respecto a tu clase;

MA.A1.E3. mi hermana me ha hablado de ti ya que tú le dictaste también hace ya como 10 años; mi hermana dice que le iba muy bien contigo en las clases

MA.A1.E4. pero “claro” a ella le gustan las matemáticas;

MA.A1.E5. cosa que a mí no me sucede,

MA.A1.E6. tú me explicas, mi hermana y mi mamá me explican

MA.A1.E7. pero la verdad las matemáticas no son lo mío.

MA.A1.E8. Te confieso que, en ocasiones, cuando veo el horario que me toca matemáticas finjo estar enferma para no ir,

MA.A1.E9. detesto las “matemáticas” no me gustan

MA.A1.E10. y además me parecen difíciles

MA.A1.E11. y aun ¡más! Cuando, estudio mucho e igual me saco una mala calificación.

MA.A1.E12. Espero sepas entender mi disgusto con las matemáticas.

Participante SA

SA.A1.E1. Querido profesor Santiago,

SA.A1.E2. me dirijo a ti de manera respetuosa para expresar que tus clases son muy aburridas.

SA.A1.E3. Eres un buen tipo, alegre y carismático,

SA.A1.E4. pero me aburren las matemáticas.

SA.A1.E5. Quisiera que en la clase de matemáticas hiciéramos más actividades en grupo,

SA.A1.E6. estuviéramos más tiempo en otros espacios distintos al salón,

SA.A1.E7. y que las temáticas sean más interesantes para mí.

SA.A1.E8. En esencia, querido profesor, la matemática son muy difíciles,

SA.A1.E9. pero además son aburridas;

SA.A1.E10. por lo que te invito a no pensar tanto en cumplir ... sino en nosotros.

Participante GR

GR.A1.E1. Querido profesor Gerardo,

GR.A1.E2. reciba un cordial saludo. Esta carta es con el fin de saludarlo

GR.A1.E3. y de antemano darle las gracias por sus enseñanzas,

GR.A1.E4. por haberme enseñado a amar las matemáticas.

GR.A1.E5. Quería comentarle que desde que cursé grado noveno y tuve la oportunidad de conocer esa pasión por la enseñanza y especial por enseñar esas matemáticas tan complejas

GR.A1.E6. que antes no me gustaban,

GR.A1.E7. hoy logre ser matemático graduado en la universidad distrital.

GR.A1.E8. Quiero finalizar esta pequeña carta, animándolo a seguir con esta bonita labor de enseñar y de formar niños y niñas.

GR.A1.E9. que de seguro seguirán siendo impactados por cada enseñanza que usted imparte.

GR.A1.E10. Un abrazo enorme y muchas bendiciones. Quien lo aprecia su exalumno Juan Esteban.

Participante AG

AG.A1.E1. Profe Pipe:

AG.A1.E2. Han pasado los años y valoro tu disposición para hacer agradables las clases para mí,

AG.A1.E3. por esforzarte para que aprendiera y mejorara en matemáticas.

AG.A1.E4. Aun así, nunca se me han dado bien las matemáticas,

AG.A1.E5. me generan mucha frustración y recuerdo siempre a mi papa obligándome a practicar cada tarde haciendo muchos ejercicios.

AG.A1.E6. Hoy en día valoraría volver a tenerte como profe y podría aprender más con alguien que se preocupa por sus estudiantes.

AG.A1.E7. He tenido más profes que han exigido mucho y me hacen querer cada vez menos matemática, aun cuando ya se lo importantes que son.

AG.A1.E8. Con aprecio, Luciana.

Parte B. Explique ¿porque cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

Considero que en mi hacer como profe busco cuidar mucho el vínculo con mis estudiantes y la manera en que se puede sentir en las clases. adicionalmente a ello intento mediar desde su zona de desarrollo para buscar disminuir la frustración que genera el aprendizaje de las matemáticas

A veces no logro el impacto que deseo y son niños que se desvinculan de las clases, quiero pensar que a futuro es posible que recuerden algo positivo de la experiencia.

Participante FG

FG.A1.E1. Estimado Profesor Fredy

FG.A1.E2. Hace unos años atrás usted marco mi vida

FG.A1.E3. Cuando al perder su materia no pude Graduarme de undécimo

FG.A1.E4. Recuerdo con mi madre insistimos y usted no cedió ante su decisión por lo que me toco validar.

FG.A1.E5. Acepto lo odié durante muchos años hasta que un día entendí que eso debía pasar

FG.A1.E6. Hoy como se lo hice saber un día por Facebook, pude terminar mi carrera universitaria lejos de las matemáticas J

FG.A1.E7. ya no lo odio. No está entre mis profes que con agrado recuerdo

FG.A1.E8. Pero si es uno de los que más me enseñó y formo para la vida.

FG.A1.E9. Gracias por cada momento de aprendizaje que a su lado tuve que vivir. Att.
Estudiante. 2019

Parte B. Explique ¿porque cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

Pienso que me escribiría estos porque entendió que fue un capítulo de su vida en el que debía asumir la responsabilidad frente a las malas decisiones que durante su año escolar realizo.

Talvez paso por muchas dificultades y encuentros fuertes de emociones (lo cual nunca fue mi intención y en eso a veces me siento culpable, por aplazar su oportunidad de graduarse. Pero así debería ser en ese momento) pero eso lo llevo a volverse más responsable, fuerte y no rendirse por cumplir sus metas.

Actividad 2

Participante DM

DM.A2.E1. Profesor Diego

DM.A2.E2. Con este escrito quiero manifestar mi más sincero agradecimiento

DM.A2.E3. por haber sido parte de mi formación académica e integral cuando me encontraba cursando 5° grado.

DM.A2.E4. En la clase de matemáticas aprendí gracias a usted que los estudiantes como yo; introvertidos, poco seguros y no tan brillantes en matemáticas tienen voz

DM.A2.E5. y que se pueden equivocar sin miedo a la burla y los comentarios de aquellos que creen saberlo todo.

DM.A2.E6. Su motivación facilitó mi gusto por las matemáticas y de la importancia que tendría en mi vida,

DM.A2.E7. así como recordarme que podía lograr todo lo que quería si era disciplinado, comprometido,

DM.A2.E8. pero ante todo amara lo que fuera a realizar.

DM.A2.E10. Hoy en día amo lo que hago gracias a sus orientaciones, consejos y la forma de hacer ver que todo es posible si actuó de forma correcta.

Participante AP

AP.A2.E1. Querido profesor Arthur.

AP.A2.E2. Quería profesor por medio de esta carta, mi admiración hacia su labor como profesor.

AP.A2.E3. Ya que, gracias a su dedicación y pasión en sus clases hoy soy una persona que puede aportar cosas positivas a esta sociedad.

AP.A2.E4. Quiero recordar ese día en el que usted nos dictó una clase en la que se desbordo su pasión.

AP.A2.E5. Recuerdo que al terminar usted nos dijo después del timbre, chicos espero que les haya gustado la clase y nos vemos en la próxima”, esta acción fue acompañada por un silencio sepulcral.

AP.A2.E6. Mis compañeros y yo no nos levantamos de nuestros puestos, cuando de repente hubo una lluvia de aplausos, que no esperábamos como estudiantes y mucho menos usted profe.

AP.A2.E7. Aunque usted solamente nos dijo muchas gracias, pude ver en su cara una mezcla entre felicidad y una melancolía que eran reflejo de sus ojos aguados.

AP.A2.E8. Hoy quiero despedirme diciéndole que usted merece más que esos aplausos.

AP.A2.E9. Muchas gracias profe.

AP.A2.E10. Atentamente, Tu estudiante.

Parte B. Explique ¿Por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te escribiría eso en la carta?

b.1. Alguna vez vi en Instagram a unos exalumnos en una historia preguntándole a otro joven (que no fue mi estudiante) ¿Usted no vio clase de física con el profe Arturo?

-No.

- Huy parece no sabe de lo que se perdió. Las clases con ese profe (cucho) eran muy bacanas. Las recuerdo mucho.

-No parece, ahorita hay una profe toda aburrida.

Considero que hay cosas que marcan a mis estudiantes durante y después de mis clases, que llegan a ser significativos para ellos y por eso creo que me escribirían esa carta.

Pdta: Los aplausos es una historia de la vida real de este humilde servidor. Me ha pasado dos veces y hago la analogía, con lo que puede sentir un Rock Star después de terminar su concierto.

Participante FS

FS.A2.E1. Hola profe Franky

FS.A2.E2. A veces me pongo a pensar lo lindo que fueron las clases contigo,

FS.A2.E3. debo aceptar que me gustan un montón las matemáticas gracias a ti.

FS.A2.E4. Tus clases eran divertidas y aprendía muchas cosas nuevas,

FS.A2.E5. los chismes de matemáticas, cuando te esforzabas cuando no entendíamos:

FS.A2.E6. "es más importante el proceso, que el resultado" decías siempre y lo tome como ley de la vida.

FS.A2.E7. Trato de que mis resultados sean consecuentes con mis procesos.

FS.A2.E8. Te debo ser sincera he olvidado mucho de lo que me enseñaste, pero nunca olvidaré como lo hiciste.

FS.A2.E9. Gracias por tanto 😊

Parte B. Explique ¿Por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te escribiría eso en la carta?

b.1. Trato de ser consecuente entre amar mi profesión y ser el mejor profesor que pueda ser. Considero que la carta puede ser consecuente con ello.

b.2. Creo que podría resaltar algunas acciones que considero son mis ventajas en clase: asuntos que a mi parecer los quiero enseñar más allá de las matemáticas. Tal vez lo que considero “diferente” en mi clase. Aunque ahora pienso si es la misma carta que hubiera hecho antes de entrar a la maestría. Creo no

Participante SA

SA.A2.E1. Estimado profesor Santiago,

SA.A2.E2. quiero agradecerte por haber sido una herramienta indispensable en mi formación como persona.

SA.A2.E3. Recuerdo con afecto y estima tus clases, tus enseñanzas, tu carisma y tu actitud cordial y amorosa.

SA.A2.E4. No he podido sacar de mi mente, aquellas actividades donde hacías que nuestras mentes volaran, imaginaran, soñaran...

SA.A2.E5. No puedo olvidar que diste valor a nuestras voces

SA.A2.E6. y nos enseñaste que, a partir de las matemáticas, se puede concebir y vivir una mejor vida a pesar de todas nuestras situaciones.

SA.A2.E7. Fuiste y serás una inspiración para lo que el día de hoy soy.

SA.A2.E8. Con aprecio, tu estudiante.

Participante DR

DR.A2.E1. Hola profe Deivid.

DR.A2.E2. Espero estes bien,

DR.A2.E3. Quería agradecerte por mostrarme que una calificación o un premio de académico no me definen como persona.

DR.A2.E4. Por escucharme aun cuando no dije nada.

DR.A2.E5. ¡hoy no estudio matemáticas! Me siguen pareciendo difíciles,

DR.A2.E6. pero gracias a las clases de matemáticas aprendí que no todo en la vida es perfecto, a no parar de intentar, de levantarme cuando no sabe las cosas con las esperaba.

DR.A2.E7. Gracias por escucharme en los momentos donde las cosas no estaban bien por hacer de la clase el lugar donde podía llorar sin ser señalado.

Parte B. Explique ¿Por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te escribiría eso en la carta?

b.1. en la clase de matemáticas, es importante comprender que los seres humanos que participan en ellas están llenos de emociones, perspectivas, historias de vida, que posiblemente tienen claro su futuro y en la mayoría las matemáticas no será una alternativa a contemplar.

Un profesor debe saber que al frente tiene al igual que un médico una vida que puede destruir o construir que es más importante hacer ver que los fracasos son oportunidades y que no todos somos buenos en las disciplinas o áreas.

Participante GR

GR.A2.E1. Mi querido profesor Gerardo:

GR.A2.E2. La verdad he esperado por mucho tiempo el momento para explicarte en mi sentir acerca de los grandes aportes que usted como profesor ha aportado a mi formación.

GR.A2.E3. Aportes que a través de su clase de matemáticas he adquirido y adoptado a mis hábitos de vida

GR.A2.E4. y que me han llevado a ser el gran profesional y emprendedor que hoy en día soy.

GR.A2.E4. Quiero piense profe que el objetivo de la carta es solamente resaltarle los resultados de lo que hoy soy,

GR.A2.E5. pero es motivarlo a seguir con la gran tarea de ser educador matemático,

GR.A2.E6. porque si pudo ayudarme y ayudar a mis compañeros a seguir un camino como buenos ciudadanos,

GR.A2.E7. de seguro podrá lograrlo con las nuevas generaciones,

GR.A2.E8. generaciones con un espíritu rebelde y complicaciones emocionales, políticas, religiosas y culturales algo complicadas.

GR.A2.E9. Termine dando gracias por su labor y por el gran esfuerzo que tiene al ser educador matemático.

GR.A2.E10. Posdata. Gracias por hacernos ver las matemáticas como una herramienta para la vida y para afrontar los retos sociales, económicos y políticos que hoy nos caracterizan.

Participante AG

AG.A2.E1. Querido profe Pipe.

AG.A2.E2. Aún recuerdo la época en que nos dabas clases

AG.A2.E3. y con tu alegría lograbas que disfrutáramos ese espacio que nuestras familias y amigos veían como la clase más aburrida, la de matemáticas.

AG.A3.E4. Recuerdo como nos enseñabas a ver el mundo que tenemos cerca

AG.A3.E5. desde los ojos de la geometría y los usos que podíamos dar a nuestra vida a las sumas o multiplicaciones.

AG.A3.E6. Hoy día, después de haber conocido a otros profes, guardo aún más cariño a la manera como nos tratabas,

AG.A3.E7. como aun sin ser el mejor de tu clase, me hacías sentir importante.

AG.A3.E8. A veces mis profes e incluso mis padres se preocupaban mucho porque haga muchos ejercicios del libro y genere más y más talleres,

AG.A3.E9. pero de ti aprendí que eso no me define.

AG.A3.E10. Que puedo ser el mejor si logro solucionar problemas, pensar de otras maneras o llevar lo que aprendo a mi vida diaria.

AG.A3.E11. Quisiera volver a tenerte como mi profe.

AG.A3.E12. Te deseo lo mejor y espero sigas irradiando a los demás con tu buena energía,

AG.A3.E13. Un abrazo Santi.

Parte B. Explique ¿Por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te escribiría eso en la carta?

b.1. pienso que una de las características que más tiendes a destacar mis estudiantes es la intencionalidad, buena disposición y la búsqueda de escuchar sus dudas. También parto del deseo de lo que quisiera recuerden de mi con el paso del tiempo. No impactar por la cantidad de conocimiento sino por lo significativo de los mismos.

Participante PO

PO.A2.E1. Querida maestra Paola:

PO.A2.E2. Te escribo esta carta para agradecerte.

PO.A2.E3. En estos días estoy haciendo parte de un proyecto de la nasa.

PO.A2.E4. Estoy aprendiendo matemáticas avanzadas para capacitarme y poder participar en algún viaje al espacio.

PO.A2.E5. En estas clases recordaba la tuya donde no dejabas de animarnos a cumplir nuestros sueños.

PO.A2.E6. Donde nos mostrabas con gran emoción lo divertido y útil de las matemáticas.

PO.A2.E7. Creo que creaste en mí una niña fuerte y soñadora capaz de lograr lo que me proponga, quería que supieras de mi felicidad y agradecerte.

PO.A2.E8. Sin más te envió un fuerte abrazo.

PO.A2.E9. Atentamente. Loren

Participante FG

FG.A2.E1. Hola profe Fredy.

FG.A2.E3. Quiero agradecerte por llegar cada día a clase y preguntarme como estoy;

FG.A2.E4. por preguntar el porqué de mis ausencias,

FG.A2.E5. gracias por tener la paciencia de explicarme una y otra vez y por permitirme aprender de forma diferente.

FG.A2.E6. Por hacer que me gusten las matemáticas, por dedicarle tanto a las clases que das y que me preparan para la vida.

FG.A2.E7. Se te quiere.

Parte B. Explique ¿Por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te escribiría eso en la carta?

b.1. Porque reconoce que se siente involucrado en mi clase. Porque en la clase puede ser él. Puede opinar y aprender a su ritmo. Pero sobre todo porque se siente importante.

Actividad 3

Participante AP

AP.A3.E1. Querido yo del futuro (5 años)

AP.A3.E2. – Considero importante las conclusiones que en el 2023 he construido como profesor de física y matemáticas.

AP.A3.E3. Es muy importante que las continúes fomentando y puliendo.

AP.A3.E4. Desde la Física: La parte conceptual es sumamente importante.

AP.A3.E5. Creo que en niveles inferiores (6°, 7° y 8°) se debe apartar (un poco contradictorio) de la matemática; dando prioridad a la parte conceptual y experimental.

AP.A3.E6. En grados superiores (10° y 11°) la matemática juega un rol importante en la enseñanza de la física; sin olvidar la parte conceptual y experimental.

AP.A3.E7. Desde la matemática:

AP.A3.E8. La matemática no puede continuar su descontextualización desde:

AP.A3.E9. *) el aislamiento con las otras ramas del conocimiento

AP.A3.E10. **) el ignorar la realidad en que viven los estudiantes y la sociedad en general.

AP.A3.E11. En este orden de ideas, la matemática debe contribuir a solucionar problemas globales,

AP.A3.E12. que se presentan y se presentarán a lo largo de la historia de la humanidad,

AP.A3.E13. desde diferentes ámbitos: sociales, políticos, económicos, ambientales, tecnológicos, etc.

AP.A3.E14. Para que esto ocurra, las personas deben cambiar su perspectiva de las matemáticas.

AP.A3.E15. Este cambio debe iniciar desde la escuela.

AP.A3.E16. Por ello, los ejercicios que se manejan en el aula deben ser cercanos a la realidad de los estudiantes,

AP.A3.E17. donde se deben a conocer situaciones controversiales

AP.A3.E18. y desde allí los elementos matemáticos, ayudar a dar solución.

AP.A3.E19. Es tu deber continuar con esas conclusiones manifestadas anteriormente,

AP.A3.E20. fortalecerlas desde: *) las falencias encontradas

AP.A3.E21. **) el cambio que vaya teniendo la sociedad.

AP.A3.E22. Me despido, no sin antes desearte éxitos en esta difícil tarea.

AP.A3.E23. Atentamente, Arthur P.(2023)

Participante AC

AC.A3.E1. Hola mi querido profe.

AC.A3.E2. Pensar en ser un profe ideal, no es más que un sueño no realizable,

AC.A3.E3. en la medida que ser un profe ideal es un punto de llegada,

AC.A3.E4. cuando en realidad la actividad docente se caracteriza por un proceso de reconfiguración permanente del maestro,

AC.A3.E5. tanto a partir de sus intereses, expectativas, recursos materiales e intelectuales con los que cuenta, sus emocionalidades,

AC.A3.E6. pero también del tiempo histórico en que vive, de las apuestas existenciales que le dan sentido a su ejercicio profesionales.

AC.A3.E7. En este orden de ideas, se parte de la idea que no existe el profesor ideal, por lo tanto, de lo que se trata es de configurar y construir un docente

AC.A3.E8. que tenga en su proyecto académico y profesional, una determinada forma de entender la sociedad.

AC.A3.E9. Dado lo anterior, desde mi perspectiva el docente debe contribuir a la construcción de un orden social y ambiental más justo,

AC.A3.E10. donde valores como la libertad de los individuos en un contexto social de derechos sociales, colectivos y culturales, pueda llegar a expresiones y formas superiores a las actuales.

AC.A3.E11. De lo que se trata, es que el docente contribuya a la conformación de sujetos autónomos,

AC.A3.E12. con capacidad de pensar con cabeza propia, acerca de la complejidad del mundo contemporáneo, de tal manera que se posicione frente a él,

AC.A3.E13. asumiendo posiciones que tengan efectos en sus prácticas sociales e individuales.

AC.A3.E14. Aunque el profesor ideal no existe, las ideas anteriores muestran algunos elementos que deben orientar tus prácticas como maestro,

AC.A3.E15. de forma tal que te permitan ser un mejor profesor en sociedad del siglo XXI, enfrentadas a realidades tan complejas como el cambio climático, la pobreza, la inteligencia artificial, la globalización económica, política y cultural, las guerras, entre otros importantes aspectos

Participante DM

DM.A3.E1. La carta que le escribiría a mi yo para que la lea como una reflexión ante lo hecho en los últimos años sería lo siguiente:

DM.A3.E2. Querido colega, te escribo esta carta para que sepas que puedes llegar a ser el profesor ideal

DM.A3.E3. porque con el pasar de los años has aprendido la importancia de ser una persona

DM.A3.E4. no solo brillante al orientar tus clases de matemáticas

DM.A3.E5. sino de lograr que tus estudiantes se apasionen

DM.A3.E6. y ejerzan con decisión una postura que les permita ser reconocidos y escuchados desde las matemáticas.

DM.A3.E7. Les diste las herramientas para desenvolverse adecuadamente en la escuela

DM.A3.E8. para favorecer sus necesidades y expectativas, de para que sirven las matemáticas en la sociedad.

DM.A3.E9. Por último, resaltar ese don que tienen para que los niños y jóvenes creen que son ellos los que con una formación integral transformaran las condiciones socioeconómicas de una gran parte de la comunidad a la cual pertenecen,

DM.A3.E10. o donde llegaran cuando tengan la oportunidad de viajar y constituirse como ciudadanos líderes y críticos.

Participante MA

MA.A3.E1. Mile:

MA.A3.E2. yo sugiero que, para tu vida de docente,

MA.A3.E3. si quieres ser la profesora ideal, te recomiendo:

MA.A3.E4. Que todos los días leas temas novedosos relacionados con tu quehacer,

MA.A3.E5. que siempre prepares tus clases y llevas actividades que sean significativas para tus estudiantes.

MA.A3.E6. No olvides conversar de los temas nuevos que aprendes todos los días, con tus estudiantes.

MA.A3.E7. Además, es necesario que los chicos que antes que ser un profesor eres una persona igual a ellos

MA.A3.E8. y además el valor de cada uno de ellos en el aula de clase.

MA.A3.E9. Un aspecto fundamental y no menos importante que los anteriores aspectos,

MA.A3.E10. no te olvides de “ti” mismo ya que eres la persona más importante de ti

MA.A3.E11. y debes cuidar tanto tu salud, tus emociones, debes tener tiempo libre para ti y disfrutar con tus seres queridos

MA.A3.E12. ya que esto te servirá para aumentar emocionalmente a tus estudiantes también.

MA.A3.E13. Cabe resaltar Mile, debes tratar a tus estudiantes como te gustaría que te trataran a ti, o que trataran a tu hijo.

MA.A3.E14. Te ruego no olvides todo lo que aprendiste en la maestría

MA.A3.E15. ya que es el granito de arena para contribuirle a nuestra sociedad colombiana.

MA.A3.E16. Espero que de aquí allá, hayas aprendido muchas cosas más.

MA.A3.E17. Recuerda que siempre quiero lo mejor para ti y para tu familia.

Participante DR

DR.A3.E1. El Deivid del presente le escribiría una carta que le permitiera reflexionar en:

DR.A3.E2. ¿Por qué enseñar matemáticas?

DR.A3.E3. ¿Qué tan importante es cumplir con el total de los temas del currículo?

DR.A3.E4. Porque los estudiantes llegan a llorar en clase,

DR.A3.E5. ¿son las matemáticas o son otros asuntos que no contempla la práctica del ser docente de matemáticas?

DR.A3.E6. Finalmente, cuestionaría a Deivid futuro si existe el profesor ideal,

DR.A3.E7. ¿cómo defino al profesor ideal? y si lo logro ser?

DR.A3.E8. ¿Cuál fue el resto para llegar a ser el profesor ideal?

DR.A3.E9. En función de quién está el profesor ideal del estudiante, de la ..., del ser humano, del trabajador.

DR.A3.E10. ¡Si el profesor es un empleado!

Participante GR

GR.A3.E1. Hola mi querido Dgr del pasado,

GR.A3.E2. es importante a replantear tu labor docente,

GR.A3.E3. empezar a dejar de enseñar las matemáticas de la manera en que las aprendiste (tiza y tablero),

GR.A3.E4. es momento de empezar a ser reflexivo,

GR.A3.E5. a enfocar tus clases a situaciones que importan a tus estudiantes, problemas que lo afectan.

GR.A3.E6. Así pues, comprender en su totalidad que el rol de ser maestro va más allá de enseñar un par de conceptos,

GR.A3.E7. que el ser maestro está en compartir con los estudiantes, acompañarlos, ser el padre que muchos no han tenido.

GR.A3.E8. Me gustaría que comprendieras el verdadero significado que tiene enseñar, que tu principal prioridad son ellos.

GR.A3.E9. No se te olvide el valor tan importante que tiene el ser maestro,

GR.A3.E10. y que los chicos que hoy estas formando mañana te agradecerán por todo lo que por ellos has hecho.

GR.A3.E11. Quizás ellos no recuerdan el significado de los objetos matemáticos,

GR.A3.E12. pero estoy seguro de que siempre recordaran las grandes cosas que hiciste por ellos.

GR.A3.E13. Agradece a Dios por esa bonita oportunidad de enseñar y por cada estudiante que pasa por tus manos,

GR.A3.E14. no olvides que la labor docente se dedica a formar profesiones, familias y en general una sociedad con muchas dificultades que necesitan de ti.

Participante SA

SA.A3.E1. Estimado colega Santiago del año 2023,

SA.A3.E2. quiero expresarte algunos asuntos de suma importancia, para que en el año 2028 seas un profesor ideal.

SA.A3.E3. Primero, nunca te canses de innovar;

SA.A3.E4. en muchas ocasiones deberás enseñar algunos asuntos una y otra vez,

SA.A3.E5. por lo que debes recordar que la creatividad siempre debe ser tu amiga...

SA.A3.E6. recuerda además que cada año conocerás personas distintas y eso de por sí, hace la experiencia distinta cada vez.

SA.A3.E7. Segundo, no pares de ser crítico del sistema educativo,

SA.A3.E8. porque eso te motiva a cambiar tu practica constantemente

SA.A3.E9. no pierdas de vista tus motivaciones iniciales y que esas reflexiones te motivan a desarrollar cambios sustanciales en tu rol docente y más allá.

SA.A3.E10. Por último, nunca olvides que siempre tendrás seres humanos más distintos,

SA.A3.E11. por lo que serás responsable de dejar una huella perdurable en todos ellos enfócate para que esa huella sea la mejor de todas;

SA.A3.E12. en términos de inspiración, respeto, motivación, amor, curiosidad por el conocimiento, matemático y empoderamiento para participar en sus contextos. (Santiago, 2028)

Participante FS

FS.A3.E1. Querido Franky

FS.A3.E2. Creo que vas por buen camino,

FS.A3.E3. has aprendido cosas importantes en la maestría,

FS.A3.E4. te conozco y la teoría la vas a olvidar (Así que no borres la documentación).

FS.A3.E5. Por otro lado, quiero que seas consecuente en relación de lo que sientes–piensas–actúas.

FS.A3.E6. Enseñar matemáticas es importante, pero es más importante enseñar a aprender, a querer el conocimiento.

FS.A3.E7. A cuidarse, a ser buena persona, a tener la conciencia sobre el otro, a cuidarlo.

FS.A3.E8. Es bien probable que tus estudiantes olviden lo que les enseñaste, pero no como lo enseñaste

FS.A3.E9. Así que cuida como lo haces.

FS.A3.E10. El mejor consejo: Nunca dejes de amar, siempre se puede dar un poco más. 😊

Participante AG

AG.A3.E1. Felipe, llevas 5 años de experiencia como docente,

AG.A3.E2. sé que te encuentras en la parte final de la maestría

AG.A3.E3. con la intención de nutrir aún mas todo lo que has aprendido en todo este tiempo como profesor.

AG.A3.E4. Yo, con cinco años más en esta posición, habiendo cumplido tu deseo de dictar clases en una universidad a la par de la docencia en primaria,

AG.A3.E5. te diría que creas más en lo que haces, en la importancia que le das al vinculo que generas con los estudiantes

AG.A3.E6. y a buscar dejar claro el sentido de lo que enseñas.

AG.A3.E7. Lee todos esos textos que tienes en mente, te van a nutrir de nuevas perspectivas y herramientas.

AG.A3.E8. Arriésgate a conocer otros contextos educativos, socialmente menos privilegiados,

AG.A3.E9. te ayudaran a tomar mejores decisiones frente a eso que pienses como profesor de matemáticas.

AG.A3.E10. Arriésgate más y disfruta como lo haces hoy día.

AG.A3.E11. Lo administrativo que quede en segundo plano.

Participante FG

FG.A3.E1. Hola Querido yo-

FG.A3.E2. Hoy quiero darte unos posibles tips que debes tener en cuenta para que en unos años puedas ser mejor de lo que hoy eres:

FG.A3.E3. Debes estar pendiente de tu organización y planeación de las clases.

FG.A3.E4. Debes dejar más claras las instrucciones a tus chicos y centrarse en unas pocas, pues las confunde cuando das muchas.

FG.A3.E5. Usa más herramientas “De acuerdo al boom tecnológico” pregunta que es lo que más usan y aprovecha esto.

FG.A3.E6. Nunca olvides preguntar por como esta, como se sienten y que quieren o esperan de tu clase.

FG.A3.E7. Siempre da lo mejor de ti que eso es tu fuerte y lo que más valoran tus alumnos.¡¡Éxitos!!

Actividad 4

Participante AP

AP.A4.E1. Cordial Saludo queridos compañeros.

AP.A4.E2. En primera instancia encontré mucha heterogeneidad en esta corte, respecto a nuestras poblaciones de trabajo (estudiantes), experiencias laborales y académicas.

AP.A4.E3. Poco a poco el chip de la ciudadanía en la educación matemática se fue incrustando en mí de una manera muy fuerte

AP.A4.E4. y creo que se nota en mi discurso durante mi paso por esta maestría.

AP.A4.E5. Compañeros quería informar o comunicar un profundo respeto y admiración por ustedes,

AP.A4.E6. considero que la educación matemática y su transformación está en muy buenas manos.

AP.A4.E7. La transformación como profesores y me incluyo llevo a ligar la matemática a un enfoque antes inimaginable.

AP.A4.E8. Por último, creo que el compartir espacios académicos con esta población tan diversa, enriqueció mi formación docente de la misma manera que la interacción con los profesores de la maestría y su conocimiento.

AP.A4.E9. Atentamente, Arthur P.

Participante DR:

DR.A4.E1. Bogotá, 2 de sept de 2023

DR.A4.E2. Profesores y compañeros de la cohorte 2022-1 de MDM,

DR.A4.E3. mi paso por la maestría con énfasis en ciudadanía me permitió entender que

DR.A4.E4. las matemáticas más que una ciencia exacta

DR.A4.E5. es una herramienta que me permite entender, cuestionar, criticar y en últimas ver el mundo, como el contexto social del cual todos hacemos parte.

DR.A4.E6. Reflexione sobre mi práctica docente, sobre lo que entiendo por ser profesor,

DR.A4.E7. y me parece que, si logré un cambio en la forma como, entiendo mi papel en la sociedad,

DR.A4.E8. un papel que el mismo sistema educativo no me permite cambiar. Ni a mí, ni a mis compañeros o profesores.

DR.A4.E9. En últimas creo que todo lo aprendido es un muy buen ejercicio de autoevaluación y reflexión, que no se puede poner en práctica de forma fácil.

DR.A4.E10. Los profesores siguen esperando el mismo estudiante de la MDM sin importar la cohorte o el énfasis.

Participante FS

FS.A4.E1. Hola

FS.A4.E2. sin lugar a dudas me llevo una grata experiencia.

FS.A4.E3. Reconocer que hay profesores que están pensando en otros elementos más allá de reconocer las matemáticas como procedimientos

FS.A4.E4. reconocer que se está pensando que las matemáticas no son aisladas, ajenas a nuestra sociedad.

FS.A4.E5. Recordar sus discursos, aportes, ideas en torno a qué y cómo se pueden aprender las matemáticas me llena de emoción.

FS.A4.E6. Sé que son los profesores que necesita el mundo para transformar.

FS.A4.E7. Gracias por enseñarme tanto.

FS.A4.E8. ¡Nunca desfallezcan!

Participante AG

AG.A4.E1. Apreciados docentes de la cohorte 2022-1.

AG.A4.E2. En mi experiencia como profesor de matemáticas he podido conocer las diversas resistencias culturales hacia la matemática como área de conocimiento.

AG.A4.E3. En relación con ello, múltiples emociones y sentimientos que se generan en torno al aprendizaje y uso de las matemáticas en los niños con los que trabajo.

AG.A4.E4. Inicialmente no me acerque a la maestría por el enfoque específico, pero conocerlo captó mi atención por las diferentes maneras en que se puede ver las matemáticas en la sociedad

AG.A4.E5. y especialmente porque en muchos momentos parece poco visible el papel de la educación matemática en la formación de ciudadanos, en una sociedad democrática.

AG.A4.E6. Agradezco haber podido conocer enfoques sociopolíticos de la educación matemática, que aportan a los ejercicios de reflexión y a tener nuevas perspectivas, especialmente en torno a los fines de la educación matemática y lo que puedo esperar del proceso de formación con mis estudiantes.

AG.A4.E7. Por momentos me hizo falta contar con una visión más práctica de los discursos que fuimos conociendo. Ganar herramientas más allá de la reflexión.

AG.A4.E7. Ha sido un proceso muy interesante y que ha dejado grandes preguntas.

AG.A4.E8. Valoraría contar con un carácter más electivo de los seminarios a cursar, para acercarlo más a mis intereses.

AG.A4.E9. Me quedo con nuevas preguntas para seguir pensando mis practicas e intencionalidad en la educación de los niños.

Participante FG

FG.A4.E1. Estimados profesores:

FG.A4.E2. De antemano agradecerle por la paciencia y a la vez la dedicación que han tenido con nuestro grupo y en lo personal conmigo.

FG.A4.E3. Quiero decirles que cada uno de los seminarios ofrecidos por ustedes han recaído directamente sobre mi vida y formación profesional.

FG.A4.E4. Mis clases han sido permeadas en un 100%.

FG.A4.E5. Mi vocabulario y visión del mundo y nuestra forma de vivirlo también han sido modificados.

FG.A4.E6. Les cuento que antes de iniciar un día laboral y mis clases pienso y reflexiono en el porqué de lo que haré

FG.A4.E7. Y si tiene sentido e importancia para ellos y para mí.

FG.A4.E8. Quiero todos los días mis estudiantes sean felices, entiendan el valor de su voz en mi clase y el respeto por la opinión del otro.

FG.A4.E9. Gracias por permitirme conocer un poco de ustedes, de conocimientos académicos que me hicieron reflexionar y cuestionar mi quehacer y entender que construyo cada día desde mi clase de matemáticas sujetos social y políticamente comprometidos con las problemáticas que los rodea y que ellos son la solución a estos.

FG.A4.E10. Gracias, feliz tarde y se les recordara con cariño. Att Fredy Guerrero

Anexo 6. Cartas de Participantes

Actividad 1



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Primera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la primera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si deseas participar de la investigación, te invitamos a que indiques al inicio de la carta tu nombre o seudónimo, con el cual deseas aparecer en la investigación. Con la realización y entrega de la actividad entendemos que estás de acuerdo en participar de la investigación.

Propuesta: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor.

Nombre o Seudónimo: Franky "T. am" Sandoval Fecha: Mayo 11/2023

Ho la pofe, hay cosas que no fun. Sentob en matemáticas me pregunto para qué sirve? ¡Pues para comprar! Para pagar un pasaje. y yo no tomo transporte, flace chistos y eso para qué? si al final me raja. Que me aprenda la tablas díabls que mi mamá me pega por eso? Usted dice que hacer las cosas mentalmente y el otro día lo ví en el supermercado, estaba comprado y usaba la calculadora. ¡enseñeme a usar las matemáticas para lo que me sirve!

Con mucho respeto. Feliz semana.



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Propuesta: Explica ¹ Por qué crees que ese estudiante te escribiría esa carta? ² Qué te hizo pensar que te expresaría ese mensaje en la carta?

- ② Pensé en las dificultades que he tenido en clase, algunos me las han dicho los estudiantes otros los he idealizado. También, dentro de las reflexiones personales y con otros pares, aún así muchas veces se mantiene algunas prácticas que veo "mal"
- ① Ante todo somos personas y la relación profesor-alumno está ligada al gusto por las matemáticas mismas. Además reconozco las dificultades que puedo tener como docente y como debo avanzar. ¿Hay mejor salvador de mi queharer docente?



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
PROPÓSITO: FORMAR PROFESORES

Primera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la primera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si deseas participar de la investigación, te invitamos a que indiques al inicio de la carta tu nombre o seudónimo, con el cual deseas aparecer en la investigación. Con la realización y entrega de la actividad entendemos que estás de acuerdo en participar de la investigación.

Propuesta: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor.

Nombre o Seudónimo: Arthur P. Fecha: 11 de Marzo de 2023

Querido Profesor:

Mediante esta carta quiero dar a conocer, como su clase me parecía bastante aburrida, ya que se basaba única y exclusivamente en resolver ejercicios, imitando los que usted realizaba en el tablero. Si no los realizaba de esa manera, era castigado con más ejercicio. Como aquella vez que realice la miscelanea de los casos de factorización durante mis vacaciones en semana santa.

Analizando esa tarea traumática, profe no aprendí a factorizar y realmente no la he necesitado en mi vida diaria.

Sin embargo, profe perdono esta y otras actividades, ya que usted es un profesor que me comprende y no es tan duro en sus calificaciones y algunas veces sus clases resultan cheveres, cuando nos muestra ejemplos de la vida cotidiana al ver un tema nuevo de matemáticas.

Propuesta: Explica ¿Por qué crees que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te expresaría ese mensaje en la carta?

- Considero que los estudiantes cada vez son más críticos respecto a diferentes situaciones que los permean dentro de sus clases (la matemática) y en alguna oportunidad pude hablar con algunos de mis estudiantes al respecto y por esta situación me base en realizar la carta.

- Pienso que cuando los estudiantes en las clases preguntaban: "¿Profe y esto para que me va a servir en la vida?" mi respuesta se centraba en lo intrínseco de las Matemáticas, haciendo la analogía que estudiar matemáticas era como ir al gimnasio "entre más ejercicios, mucho mejor" u otra respuesta era "el cerebro es un músculo que debe ser fortalecido con ejercicios matemáticos".



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Posgrado

Primera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.


A continuación, te invitamos a participar en la primera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si deseas participar de la investigación, te invitamos a que indiques al inicio de la carta tu nombre o seudónimo, con el cual deseas aparecer en la investigación. Con la realización y entrega de la actividad entendemos que estás de acuerdo en participar de la investigación.

Propuesta: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor.

Nombre o Seudónimo: David F. Rodríguez Fecha: 11/03/2023

Geometría sin dibujar No es Geometría, No es
Por tú es por las demostraciones, No entiendo
Por que voy a establecer la demostración en la
Vida. Pero quisiera por hacer de este
Proceso algo más tangible, dinámico y
agradable.

AKH


Propuesta: Explica ¿Por qué crees que ese estudiante te escribiría esa carta? ¿Qué te hizo pensar que te expresaría ese mensaje en la carta?

Nombre: David F. Rodríguez Paíz

Quieren como un punto de vista en sentir frente a la utilidad de las matemáticas, sin embargo creo que el profe tiene una intención.

Fue algo que me manifestó un estudiante en el que momento que fuera de la clase de matemáticas en la actualidad las estudiantes no solo aprenden las matemáticas, además quieren ver la utilidad inmediata de si van a perder el interés.





MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Posgrado

Primera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la primera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor.

Profe Pipe:

Han pasado los años y valoro tu disposición para hacer agradables las clases para mí, por esforzarte para que aprendiera y mejorara en matemáticas. Aun así, nunca se me han dado bien las matemáticas, me generan mucha frustración y recuerdo siempre a mi papa obligandome a practicar cada tarde haciendo muchos ejercicios. Hoy en día valoraría volver a tenerte como profe y podría aprender más con alguien que se preocupa por sus estudiantes. He tenido más profes que han exigido mucho y me hacen querer cada vez menos matemática, aun cuando ya se lo importantes que son. Con aprecio, Luciana.

Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

Considero que en mi hacer como profe busco evitar mucho el ruido con mis estudiantes y la manera en que se pueden sentir en las clases. Adicional a ello intento mediar desde su zona de desarrollo para buscar disminuir la frustración que genera el aprendizaje de las matemáticas en los niños.

A veces no logro el impacto que deseo y son niños que se desvinculan de las clases, quiero pensar que a futuro es posible que recuerden algo positivo de la experiencia.

Primera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la primera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Piensa en un estudiante que no gustaba mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta que te escribiría ese estudiante a ti como profesor.

Estimado profesor Fredy

HACE UNOS AÑOS ATRÁS USTED MARCO MI VIDA. CUANDO AL PERDER SU MATERIA NO PUDE GRADUARME DE UNDECIMO. ACEPTO LO ODIÉ DURANTE MUCHOS AÑOS HASTA QUE UN DÍA EMENDÉ QUE ESO DEBÍA PASAR. HOY COMO SE LO HICE SABER POR FACEBOOK, PUDE TERMINAR MI CARRERA UNIVERSITARIA. LESOL DE LAS MATEMÁTICAS, Y ANO LO ODIÓ. NO ESTÁ ENTRE MIS PROFES (AUNQUE) QUE CON AGRADO RECUERDO. PERO SI ES UNO DE LOS QUE MÁS ME ENSEÑO Y FORMO PARA LA VIDA.

GRACIAS POR CADA MOMENTO DE APRENDIZAJE QUE A SU LADO TUVE QUE VIVIR.

ATT. ESTUDIANTE 2017

Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

PIENSO QUE ME ESCRIBIRÍA ESTO PORQUE ENTENDÍO QUE FUE UN CAPÍTULO DE SU VIDA EN EL QUE DEBÍA ASUMIR LA RESPONSABILIDAD FRENTE A LAS MALAS DECISIONES QUE DURANTE SU AÑO ESCOLAR REALIZÓ.

TALVEZ PASÓ POR MUCHAS DIFICULTADES Y ENCUENTRO FUERTES DE EMOCIONES (LO CUAL NUNCA FUE MI INTENCIÓN Y EN ESO AVECES ME SIENTO CULPABLE, POR APLAZAR SU OPORTUNIDAD DE GRADUARSE. PERO ASÍ DEBÍA SER EN ESE MOMENTO). PERO ESO LO LLEVO A VOLVERSE MÁS RESPONSABLE, FUERTE Y NO RENDIRSE POR CUMPLIR SUS METAS.

Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

Alguna vez vi en Instagram a unos ex-alumnos en una historia preguntándole a otro joven (que no fue mi estudiante) ¿Usted no vio clase de Física con el profe Arturo?

-No.

-Hoy parece no sabe de lo que se perdió. Las clases con ese profe (cucho) eran muy vacanas. Las recuerdo mucho.

-No parece, ahorita hay una profe toda aburrida.

-Considero que hay cosas que marcan a mis estudiantes durante y después de mis clases, que llegan a ser significativos para ellos y por eso creo que me escribirían esa carta.

Pdta: Los aplausos es una historia de la vida real de este humilde servidor. Me ha pasado dos veces y hago la analogía, con lo que puede sentir un Rock Star después de terminar su concierto.



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.

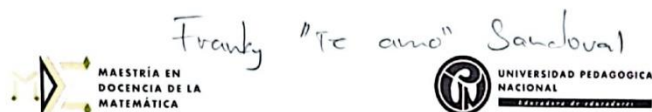
Querido Profesor Arthur.

Quería expresar por medio de esta carta, mi admiración hacia su labor como profesor. Ya que, gracias a su dedicación y pasión en sus clases hoy soy una persona que puede aportar cosas positivas a esta sociedad.

Quiero recordar ese día en el que usted nos dictó una clase en la que se desbordó su pasión. Recuerdo que al terminar usted nos dijo después del timbre, "chicos espero que les haya gustado la clase y nos vemos en la próxima", esta acción fue acompañada por un silencio sepulcral. Mis compañeros y yo no nos levantamos de nuestros puestos, cuando de repente hubo una lluvia de aplausos, que no esperábamos como estudiantes y mucho menos usted profe. Aunque usted solamente nos dijo muchas gracias, pude ver en su cara una mezcla entre felicidad y una melancolía que eran reflejo de sus ojos aguadas. Hoy quiero despedirme diciéndole que usted merece más que esos aplausos. Muchas gracias profe.

Atentamente,

Tu estudiante



Franky "Te amo" Sanchovan

Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.

Hola profe Franky

A veces me pongo a pensar lo lindo que fue ser tu clase contigo, debo aceptar que me gustan un montón las matemáticas gracias a ti. Tus clases eran divertidas y aprendía muchas cosas nuevas, los chismes de matemáticas, cuando te reprobaba cuando no entendíamos: "Es más importante el proceso, que el resultado" decía siempre. y lo tome como ley de vida.

Trato que mis resultados sean consecuentes con mis procesos. Te debo ser sincera. he olvidado mucho de lo que me enseñaste pero nunca olvidaré como lo hiciste.

Gracias por tanto



Franky "Fe amo" Sandoval



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Educación

Propuesta: Explique ¿porqué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

Trato de ser consecuente entre amor mi profesión y ser el mejor profesor que pueda ser. Considero que la carta puede ser consecuencia de ello.

Creo que podría resaltar algunas acciones que considero son mis ventajas en clase: asuntos que a mi parecer, los quiero enseñar más allá de las matemáticas. Tal vez lo que considero "diferente" en mi clase

Aunque ahora pienso si es la misma carta que hubiera hecho antes de entrar a la maestría. Creo que no.



Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.

Hola Profe David.

Espero estés bien, Quería agradecerte por mostrarme que una calificación o un premio de Académico no me definen como persona. Por escucharme aun cuando no dije nada.

¡Hay! No estudio matemáticas! Me siguen pareciendo difíciles, Pero gracias a tus clases de matemáticas aprendí a que no todo en la vida es perfecto, a no parar de intentar, de aprender cuando no sé las cosas con las respuestas.

Gracias por escucharme en los momentos donde las cosas no funcionan bien por fuera de la clase el lugar donde podía tener su ser. Sentí ayuda.

Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

En la clase de matemáticas, es importante comprender que los seres humanos que participan en ellos, están llenos de emociones, pensamientos y historias de vida, que posiblemente tiene como su futuro y en la mayoría de las matemáticas no son una alternativa a contemplar.

Un profesor debe saber que al frente tiene al igual que un médico una vida que puede destruir o construir que es más importante que ver que los frenos son opuntoides y que no todos somos buenos ni los discípulos o cereas.

[Signature]

[Signature]

Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.

Querido profe Pipe. Aun recuerdo la época en que nos dabas clases y con tu alegría lograbas que disfrutáramos ese espacio que nuestras familias y amigos veían como la clase más aburrida, la de matemáticas. Recuerdo como nos enseñabas a ver el mundo que tenemos cerca desde los ojos de la geometría y los usos que podíamos dar en nuestra vida a las sumas o multiplicaciones.

Hoy día, después de haber conocido a otros profes, guardo aun más cariño a la manera en que nos tratabas, como aun sin ser el mejor en tu clase, me hacías sentir importante.

A veces mis profes e incluso mis padres se preocupan mucho porque haya muchas ejercicios del libro o genere más y más talleres, pero de ti aprendí que eso no

me define. Que puedo ser el mejor si logro solucionar problemas, pensar de otras maneras o llevar lo que aprendo a mi vida diaria. Quisiera volver a tenerte como mi profe. Te deseo lo mejor y espero sigas irradiando a los demás con tu buena energía. Un abrazo. Santi.



Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante te escribiría esa carta?
¿Qué te hizo pensar que te diría eso en la carta?

→ Pienso que una de las características que más tienden a destacar mis estudiantes es la intencionalidad, buena disposición y la búsqueda de escuchar sus dudas. También parto del deseo de lo que quisiera recuerden de mí con el paso del tiempo. No impactar por la cantidad de conocimientos sino por lo significativo de los mismos.



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
CALLE DE LA PAZ 100

Piensa en un estudiante que gusta mucho de tus clases de matemáticas. Escribe una carta donde plasmes lo que desearías que te escribiera ese estudiante a ti como profesor.

Hola Profe Fredy.

Quiero agradecerle por llegar cada día a clase y preguntarme como estoy! Por preguntarme el porque de mis ausencias. Gracias por tener la paciencia de explicarme una y otra vez y por permitirme aprender de forma diferente. Por hacer que me gusten las matemáticas y por dedicarle tanto a los clases que dar y que me preparen para la vida.

Se te quiere.

Propuesta: Explique ¿por qué cree que ese estudiante le escribiría esa carta?
¿Qué le hizo pensar que le diría eso en la carta?

Porque reconoce que se siente
Involucrado en mi Clase. Porque
en la clase puede ser él.
Puede opinar y aprender a su ritmo.
Fue sobretodo porque se siente
Importante.

Actividad 3



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Secretaría de Educación

Tercera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigador: Antonio Felipe Gil Castro y Fanny Tatiana Guerrero Parrales

Asesor: Claudia Salazar Araya

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?

Arthur P.

Querido Yo del futuro (5 años)

- Considero importante las conclusiones que en el 2023 he construido como profesor de Física y Matemáticas. Es muy importante que las continúes fomentando y puliendo:
 - Desde la Física:
 - La parte conceptual es sumamente importante. Creo que en niveles inferiores (6^o, 7^o y 8^o) se debe apartar (un poco contradictorio) de la matemática; dando prioridad a la parte conceptual y experimental.
 - En grados superiores (10^o y 11^o) la matemática juega un rol importante en la enseñanza de la física; sin olvidar la parte conceptual y experimental.
 - Desde la Matemática:
 - La matemática no puede continuar su descontextualización desde:
 - i) el aislamiento con las otras ramas del conocimiento, ii) el ignorar la realidad en que viven los estudiantes y la sociedad en general.

En este orden de ideas, la matemática debe contribuir a solucionar problemas globales, que se presentan y se presentarán a lo largo de la historia de la humanidad, desde diferentes ámbitos: sociales, políticos, económicos, ambientales, tecnológicos, etc.

Para que esto ocurra, las personas deben cambiar su perspectiva de las matemáticas. Este cambio debe iniciar desde la escuela. Por ello, los ejercicios que se manejen en el aula deben ser cercanos a la realidad de los estudiantes, donde se den a conocer situaciones controversiales y desde allí los elementos matemáticos, ayudar a dar solución.

Es tu deber continuar con estas conclusiones manifestadas anteriormente, fortalecerlas desde: i) las falencias encontradas, ii) el cambio que vaya tomando la sociedad. Me despido, no sin antes desearte éxitos en esta difícil tarea.

Atentamente,

Arthur P.
(2023)



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Tercera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Aníbal Fulpe Gil Castro y Fredy Fernando Guerrero Parra.

Asesora: Charitha Salazar Aguiar.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?

Diego A. Mongua Calderón

La carta que le escribiría a mi Yo para que la lea como una reflexión ante lo hecho en los últimos años sería lo siguiente:

Querido colega, te escribo esta carta para que sepas que puedes llegar a ser el profesor ideal porque con el pasar de los años has aprendido la importancia de ser una persona no solo brillante al orientar tus clases de matemáticas sino de lograr que tus estudiantes se apasionen y ejerzan con decisión una postura que les permita ser reconocidas y escuchadas desde las matemáticas. Les diste las herramientas para desenvolverse adecuadamente en la escuela para favorecer sus necesidades y expectativas, de para que sirven las matemáticas en la sociedad.

Por último resaltar ese don que tienes para que los niños y jóvenes creen que son ellos los que con una formación integral transformarán las condiciones socioeconómicas de una gran parte de la comunidad a la cual pertenecen, o donde llegaran cuando tengan la oportunidad de viajar y constituirse como ciudadanos líderes y críticos.



Tercera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Priscy Mariela Guzmán Parra.

Asesor: Claudia Solís Araya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?

Me encantó
revisar
para qué?

El David del presente le escribía una carta que le permitiera reflexionar en:

- Por qué enseñar matemáticas
- Que lo importante es cumplir con el total de los temas del currículo
- Por qué los estudiantes pueden llegar a llegar en clase ¿son las matemáticas o son otros asuntos que no conforman la práctica del ser docente de matemáticas?

Finalmente cuestionaría a David Futuro si existe el Profesor ideal, como definió al Profesor ideal y si lo logró ser ¿Cuál fue el caso Para llegar a ser el Profesor ideal? En función de quién está el Profesor ideal del estudiante, de la pasión, del ser humano del trabajo. ¡Si el profesor es un empleado!.



Tercera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrea Páez Gil Castro y Francy Hernández Guerrero Pardo.

Asesor: Clavio Salazar Arango.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?

Franky "Te amo"

Querido Franky.

Creo que vas por bien camino, has aprendido cosas importantes en la maestría, te conozco y la teoría la vas a obtener (Así que no bajes la documentación). Por otro lado, quiero que seas consecuente en relación de lo que sientes -piensas- actúas. Enseñar matemáticas es importante, pero es más importante enseñar a aprender, a querer el conocimiento, a cuidarse, a ser buena persona, a tener la conciencia sobre el otro, a cuidarlo.

Es bien probable que los estudiantes olviden lo que les enseñaste, pero no cómo les enseñaste. Así que cuida como lo haces.

El mejor consejo: Nunca dejar de amar; siempre se puede dar un poco más. //



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de Maestrías

Tercera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Casas y Fredy Marín Quijano Pardo.

Asesor: Claudia Salazar Arango.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?

Felipe, llevas 5 años de experiencia como docente, se que te encuentras en la parte final de la maestría con la intención de nutrir aun mas todo lo que has aprendido en todo ese tiempo como profesor. Yo, con cinco años mas en esta posición, habiendo cumplido tu deseo de dictar clases en una universidad a la par de la docencia en primaria, te diría que creas mas en lo que haces, en la importancia que le das al vinculo que generas con los estudiantes y a buscar dejar claro el sentido de lo que enseñas. Lee todos esos textos que tienes en mente, te van a nutrir de nuevas perspectivas y herramientas. Arriesgate a conocer otros contextos educativos, socialmente menos privilegiados, te ayudaran a tomar mejores decisiones frente a eso que piensas como profesor de matemáticas. Arriesgate más y disfruta como lo haces hoy día. Lo administrativo que quede en segundo plano.



MAestría EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Secretaría de Educación

Tercera actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Anaís Felipe Cal Castro y Fredy Fernando Guerrero Pardo.

Auxiliar: Claudia Salazar Araya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: El próximo 15 de mayo celebramos en el país el día del profesor, nuestro día. Pensando en que, en cinco años, el día del profesor recibieras de un o una estudiante la carta ideal, ¿Qué carta le escribirías, como colega, a tu Yo del presente para que dentro de cinco años llegara a ser el profesor ideal?

Fredy GUERRERO

Hola Querido yo.

Hay que decirnos unos posibles tips que debes tener en cuenta para que en unos años puedas ser mejor de lo que hoy eres:

Debes estar pendiente de tu organización y planeación de las clases.

Debes dejar más claras las instrucciones a tus chicos y centrarte en unos pocos, pero los mejores cuando los necesitas.

Usa más herramientas "de acuerdo al boom tecnológico" pregunta que es lo que más usan y aprenden esto.

Nunca olvides preguntar por como están, como se sienten y que quieren o esperan de tu clase.

Siempre de lo mejor de ti que eso es tu fuerte y lo que más valoran tus alumnos

Éxitos!!



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

Cuarta actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su nombre o seudónimo con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática.

Apreciados docentes de la Cohorte 2022-1.

En mi experiencia como profesor de matemáticas he podido conocer las diversas resistencias culturales hacia la matemática como área de conocimiento en relación con ello, múltiples emociones y sentimientos que se generan en torno al aprendizaje y uso de las matemáticas en los niños con los que trabajo.

Inicialmente no me acerque a la maestría por el enfoque específico, pero conocerlo captó mi atención por las diferentes maneras en que se puede ver las matemáticas en la sociedad y especialmente porque en muchos momentos parece poco visible el papel de la educación matemática en la formación de ciudadanos en una sociedad democrática.

Agradezco haber podido conocer enfoques socio políticos de la educación matemática, que aportan a los ejercicios de reflexión y a tener nuevas

perspectivas, especialmente en torno a los fines de la educación matemática y lo que puedo esperar del proceso de formación con mis estudiantes.

Por momentos me hizo falta contar con una visión más práctica de los discursos que fuimos conociendo. Ganar herramientas más allá de la reflexión.

Ha sido un proceso muy interesante y que ha dejado grandes preguntas. Valoraría contar con un carácter más electivo de los seminarios a cursos, para acercarlo más a mis intereses.

Me quedo con nuevas preguntas para seguir pensando mis prácticas e intencionalidad en la educación de los niños.

Felipe Gil.



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
EDUCACIÓN DE LOS SERVIDORES

Cuarta actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática.

Bogotá, 2 de sept de 2023

Profesores y compañeros de la cohorte 2022-1 de UDA, mi
Reso por la maestría con énfasis en ciudadanía me permite entender
que las matemáticas más que una ciencia exacta es una herramienta
que me permite entender, cuestionar, criticar, y en últimas ver el
mundo, como el contexto social del cual todos hacemos parte.

Reflexione sobre mi práctica docente, sobre lo que entiendo
por ser profesor, y me parece que si lograr un cambio en la
forma como habiendo mi papel en la sociedad es igual que
el mismo sistema educativo no me permite cambiar ni a mí,
ni a otros compañeros o profesores.

En últimas creo que todo lo aprendido es un muy buen ejemplo
de autoevaluación y reflexión, que no se puede poner un paréntesis
de forma final. Los profesores siguen esperando, así como
estudiantes de la UDA sin importar la cohorte o el
enfasis.



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Cuarta actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

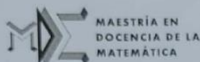
A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su **nombre o seudónimo** con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática.

Franky "Te amo" Sandoval

Hola, sin lugar a dudas me llevo una grata experiencia. Reconocer que hay profesores que están pensando en otros elementos más allá de reconocer las matemáticas como procedimientos reconocer que se está pensando que las matemáticas no son aisladas, ajenas a nuestra sociedad. Recordar sus discursos, aportes, ideas en torno a qué y cómo se pueden aprender las matemáticas me lleva de emoción. Sé que son los profesores que necesita el mundo para transformar. Gracias por enseñarme tanto. ¡Nunca desfallaré!



MAESTRÍA EN
DOCENCIA DE LA
MATEMÁTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
CALLE 125 # 125-125

Cuarta actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la ^{cuarta} actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su nombre o seudónimo con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática.

Cordial Saludo queridos compañeros.

En primera instancia encuentre mucha heterogeneidad en esta corte, respecto a nuestra poblaciones de trabajo (estudiantes), experiencias laborales y académicas. Poco a poco el chip de la ciudadanía en la educación matemática se fue incrustando en mí de una manera muy fuerte y creo que se nota en mi discurso durante mi paso por esta maestría.

Compañeros quería informar o comunicar un profundo respeto y admiración por ustedes, considero que la Educación Matemática y su transformación está en muy buenas manos. La transformación como profesores y me incluyo llevo a ligar la matemática a un enfoque antes imaginable.

Por último, creo que el compartir espacios académicos con esta población tan diversa, enriqueció mi formación de la misma manera que la interacción con los profesores de la maestría y su conocimiento.

Atentamente,

Arthur P.



Cuarta actividad de la tesis "Narrativas entorno al sentido de ser profesores de matemáticas en el curso de un programa de formación posgradual".

Investigadores: Andrés Felipe Gil Castro y Fredy Hernando Guerrero Pardo.

Asesora: Claudia Salazar Amaya.

A continuación, te invitamos a participar en la tercera actividad de recolección de datos de nuestro proyecto de grado para la Maestría en Docencia de la Matemática. La información que se recolecte será utilizada con fines puramente investigativos.

Si usted quiere participar de la investigación, lo invitamos a que indique al inicio de la carta su nombre o seudónimo con el que desea aparecer en la investigación. Si está de acuerdo lo invitamos a llevar a cabo la siguiente actividad propuesta.

Propuesta: Vas a escribir una carta para el grupo de docentes de la cohorte 2022-1 de la MDM con el fin de expresar lo que ha significado para ti, para tu formación, proyección y sentidos como profesor de matemáticas, hacer parte de la cohorte con énfasis en la relación entre ciudadanía y educación matemática.

Fredy G

ESTIMADOS PROFESORES:

DE ANTEMANO AGRADECERLE POR LA PACIENCIA Y A LA VEZ DEDICACIÓN QUE HAN TENIDO CON NUESTRO GRUPO Y EN LO PERSONAL CONMIGO.

QUIERO DECIRLES QUE CADA UNO DE LOS SEMINARIOS OFERTADOS POR USTEDES HAN SERVIDO DIRECTAMENTE SOBRE MI VIDA Y FORMACIÓN PROFESIONAL. MIS CLASES HAN SIDO PERMEABLES EN UN 100%. MI Vocabulario y visión del mundo y nuestra forma de vivirlo TAMBIÉN HAN SIDO MODIFICADOS.

LES CUENTO QUE ANTES DE INICIAR UN DÍA LABORAL Y MIS CLASES. Pienso y REFLEXiono EN EL PORQUE DE LO QUE HARE Y SI TIENE SENTIDO E IMPORTANCIA PARA ELLOS Y PARA MI. QUIERO TODOS LOS DÍAS MIS ESTUDIANTES SEAN Felices, entiendan, el valor de su voz en mi CLASE Y EL RESPETO POR LA OPINION DEL OTRO.

GRACIAS POR PERMITIRME CONOCER UN POCO
DE USTEDES. DE CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS QUE
ME TIENEN REFLEXIONAR Y CUESTIONAR MI QUETIACER
Y ENTENDER QUE CONSTRUYO CADA DIA DESDE MI CLASE
DE MATEMÁTICA SUJETO SOCIAL Y POLÍTICAMENTE COMPROMETIDO
CON LAS PROBLEMÁTICAS QUE LOS RODEA. Y QUE ELAS
SON LA SOLUCIÓN A ESTOS.

GRACIAS FELIZ TARDE
Y LE LO RECORDARA CON CARINIO.

ATT.

FREDY GUTIERREZ