



NARRATIVAS, EMOCIONES Y TRAYECTORIAS DE UN PROFESOR DE MATEMÁTICAS

NARRATIVES, EMOTIONS AND TRAJECTORIES OF A MATHEMATICS TEACHER

NARRATIVAS, EMOÇÕES E TRAJETÓRIAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Heyber Alejandro Pérez Ramírez¹
Elizabeth Torres Puentes²

Resumen

Este artículo de investigación muestra desde la voz de un profesor de matemáticas, la refiguración de su Ser desde sus emociones y las trayectorias de formación construidas en el transcurso de una maestría. El estudio se apoyó en la sistematización de experiencias en conjunto con un enfoque autobiográfico para reconocer las trayectorias formativas de un profesor de matemáticas a partir de relatos que evidencian las dimensiones biográfica, histórica y educativa, considerando la relación que estas establecen con sus emociones.

Se usó la sistematización de experiencias en conjunto con el enfoque autobiográfico, para reconstruir la experiencia y lograr describir las trayectorias de formación. Se concluyó que las trayectorias de formación del profesor de matemáticas se configuran como un entramado dinámico de experiencias biográficas, educativas e históricas, en el que las emociones desempeñan un papel constitutivo. Estas no solo acompañan el proceso formativo, sino que median la interpretación, resignificación y proyección de las experiencias, marcando puntos de inflexión en la construcción de la identidad docente. A través de la narrativa autobiográfica y la sistematización de experiencias, se evidencia que el ser docente se refigura de manera continua, consolidándose como una construcción narrativa en permanente transformación, donde lo emocional adquiere un lugar central en la comprensión y ejercicio de la docencia.

Palabras clave: refiguración, trayectorias de formación, emociones, profesor de matemáticas, autobiografía.

Abstract

This research article, presented from the perspective of a mathematics teacher, explores the reshaping of his identity through his emotions and the formative experiences he developed during his master's degree. The study employed a systematization of experiences combined with an autobiographical approach to identify the formative trajectories of a mathematics teacher. This was achieved through narratives that reveal biographical, historical, and educational dimensions, considering their relationship to his emotions.

The systematization of experiences, combined with an autobiographical approach, was used to reconstruct the experience and describe the training trajectories. It was concluded that the training trajectories of mathematics teachers are configured as a dynamic network of biographical, educational, and historical experiences, in which

emotions play a constitutive role. These not only accompany the training process but also mediate the interpretation, reinterpretation, and projection of experiences, marking turning points in the construction of teacher identity. Through autobiographical narratives and the systematization of experiences, it becomes evident that being a teacher is continuously reshaped, consolidating itself as a narrative construction in constant transformation, where the emotional takes center stage in the understanding and practice of teaching.

Keywords: reconfiguration, training trajectories, emotions, mathematics teacher, autobiography.

Resumo

Este artigo de pesquisa, apresentado sob a perspectiva de um professor de matemática, explora a reformulação de sua identidade por meio de suas emoções e das experiências formativas vivenciadas durante seu mestrado. O estudo empregou uma sistematização de experiências combinada com uma abordagem autobiográfica para identificar as trajetórias formativas de um professor de matemática. Isso foi alcançado por meio de narrativas que revelam dimensões biográficas, históricas e educacionais, considerando sua relação com suas emoções.

A sistematização das experiências, combinada com uma abordagem autobiográfica, foi utilizada para reconstruir a experiência e descrever as trajetórias de formação. Concluiu-se que as trajetórias de formação de professores de matemática configuram-se como uma rede dinâmica de experiências biográficas, educacionais e históricas, na qual as emoções desempenham um papel constitutivo. Essas narrativas não apenas acompanham o processo de formação, mas também mediam a interpretação, a reinterpretação e a projeção de experiências, marcando pontos de virada na construção da identidade docente. Por meio de narrativas autobiográficas e da sistematização de experiências, torna-se evidente que o ser professor se remodela continuamente, consolidando-se como uma construção narrativa em constante transformação, onde a dimensão emocional adquire um lugar central na compreensão e na prática do ensino.

Palavras-chave: reconfiguração, trajetórias de treinamento, emoções, professor de matemática, autobiografia.

Recibido: 26/04/2026

Evaluado: 05/07/2026

Aprobado: 23/08/2026

Introducción

En la última década ha crecido notablemente el interés por estudiar, analizar y narrar las experiencias o trayectorias formativas de los docentes, pues estas constituyen una fuente valiosa de aprendizaje tanto individual como colectivo. A pesar de ello, el enfoque de investigación narrativa no siempre ha sido plenamente aceptado en el ámbito educativo. Con frecuencia ha sido interpretado de manera limitada o incluso excluido de investigaciones consideradas científicas, matemáticas o lógicas, bajo la idea de que carece de "rigurosidad" o "formalidad", de acuerdo con criterios de corte tradicional y positivista. Paralelamente, también se ha fortalecido el interés por comprender el papel de las emociones en los contextos educativos. Sin embargo, diversos estudios —como los realizados por Puch y Mena et al. (2024), Pekrun (2006) y Hannula (2002)— han centrado su atención principalmente en los estudiantes y, en menor medida, en los

docentes como sujetos activos dentro de las instituciones educativas. En esta misma línea, la Ley 2383 de 2024, en Colombia, impulsa la educación socioemocional de niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas del país, aunque su enfoque se dirige fundamentalmente a los aprendices, dejando en un segundo plano a quienes ejercen la labor de enseñar. Desde este panorama surge la investigación que da a luz este artículo (Pérez, 2025), la cual se desarrolló en el marco de la Maestría en Docencia de las Matemáticas -MDM- en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

Dicha investigación considera, desde la perspectiva de Larrosa (2009), que la experiencia del profesor puede entenderse como una relación con el mundo que lo rodea, pues las historias que se configuran en la vida cotidiana de los docentes generan procesos de cuestionamiento, reflexión crítica y autoconocimiento que muchas veces permanecen invisibilizados o poco desarrollados. Por ello, resulta necesario reconocer y abordar estos desafíos desde la consideración de la subjetividad y la intersubjetividad que atraviesan a los sujetos. Así, se hace necesario propiciar espacios en los que la experiencia formativa pueda convertirse en objeto de análisis y reflexión, ya que ello permite ampliar el conocimiento sobre la práctica docente. En este sentido, Cacho (2004) señala que el análisis de las trayectorias formativas posibilita reconstruir parte del proceso mediante el cual se configura la identidad profesional de los profesores, así como los imaginarios asociados al ejercicio de la docencia. De igual manera, comprender la formación como un proceso continuo —y no únicamente como un momento específico de la vida— implica adoptar una perspectiva histórica, donde el presente adquiere significado a partir de un pasado que permite comprenderlo y de un futuro que se proyecta con la intención de transformar o refigurar la identidad construida en relación consigo mismo y con los otros.

En el estudio que da luz a este artículo, se concibe que el tránsito que se produce entre la narración y la mediación biográfica del *yo digo que* —relacionado con la fenomenología del sujeto que se reconoce capaz tras advertir su poder de acción— y el paso hacia el *yo me digo*, cobra relevancia en la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas. En relación con ello, Bruner (1998) afirma que la narrativa permite comprender el mundo desde múltiples perspectivas. Esto se debe a que elementos propios de la narrativa, como el juego de tiempos, la polifonía —las diversas voces que convergen en el relato—, la ficción —entendida como la capacidad del sujeto para recrear y resignificar los acontecimientos de su historia con el fin de otorgarles sentido— y los modos subjetivos, posibilitan observar la realidad desde múltiples miradas, como si se tratara de un cuerpo geométrico con diversas caras.

Una de las alternativas que permite abordar el estudio de las experiencias formativas desde una perspectiva emocional es la sistematización de experiencias, perspectiva desarrollada en los trabajos de Jara (2018). Este autor entiende la sistematización como una interpretación crítica de una o varias experiencias que, mediante su organización y reconstrucción, permite identificar la lógica del proceso vivido, los factores que intervienen en él, las relaciones que se establecen entre dichos factores y las razones por las cuales estas se configuran de determinada manera. Al sistematizar, se busca reconocer el saber que se origina en la experiencia y elaborarlo colectivamente con el propósito de extraer aprendizajes y aportes significativos.

Punto de partida: la consolidación de un interés investigativo

Jara (2018) comprende que el punto de partida investigativo es “el comienzo de todo proceso de sistematización” (p.136). En ese sentido el proceso de comprender las

emociones y las trayectorias por medio del ejercicio de narración autobiográfico inició con el ingreso de un grupo de docentes a la Maestría en Docencia de las matemáticas, donde se propuso indagar en asuntos que tuvieran que ver con la identidad profesional (Guacaneme y Salazar, 2022), así se reconoció vital hacer foco en el Ser del profesor de matemáticas, en particular en sus emociones y sus trayectorias de formación para refigurar dicha identidad.

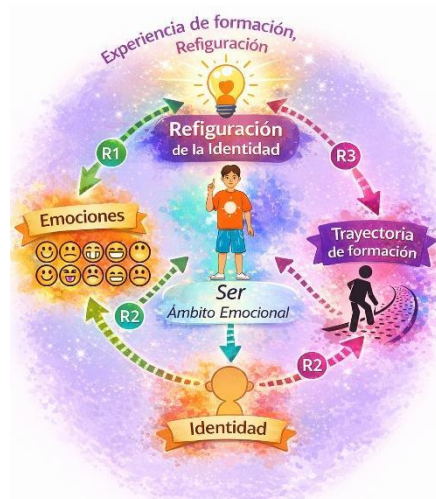
El punto de partida se orienta a partir de preguntas, las cuales,

dependerán, prácticamente, de todo lo que se vaya a hacer en adelante: la definición del objetivo de esta sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar, la precisión del eje de sistematización; la ubicación de las fuentes de información a utilizar, y la planificación del procedimiento a seguir. (Jara, 2018, p. 141)

Así, las preguntas que orientaron la sistematización fueron: ¿Para qué realizar la sistematización?, ¿qué experiencia se quería sistematizar?, ¿cuáles aspectos de la experiencia se quieren sistematizar?, ¿qué fuentes de información se utilizarán? y ¿cuál es el procedimiento a seguir? En relación con la primera pregunta, y atendiendo lo que se quiere exponer en este artículo, se propuso reconocer las trayectorias formativas de un profesor de matemáticas a partir de relatos que evidencian las dimensiones biográfica, histórica y educativa, considerando la relación que estas establecen con sus emociones.

Atendiendo a la segunda y tercera pregunta respecto a la experiencia que se sistematizó, se configuró a partir de cuatro elementos y sus relaciones: la experiencia de formación, entendida como el tránsito por la maestría en docencia de las matemáticas; las emociones del profesor de matemáticas; el *Ser*, desde su ámbito emocional, como una dimensión de la identidad; y las trayectorias de formación, entendida desde Cacho (2004) como un proceso dinámico y no lineal mediante el cual los profesores construyen y transforman sus saberes, experiencias e identidad profesional a lo largo del tiempo, en interacción con sus experiencias biográficas, educativas y con las condiciones históricas y sociales que atraviesan sus vidas. Estos elementos y sus relaciones se muestran en la figura 1.

Figura 1. Ejes de sistematización y sus relaciones.



Fuente: construcción propia.

La experiencia

En primer lugar es necesario referirse al concepto de experiencia desarrollado por Larrosa (2009). Para este autor, la experiencia se caracteriza por la capacidad de afectar y transformar al sujeto, permitiéndole construir sentido a partir de aquello que vive. No se trata simplemente de acumular acontecimientos o realizar actividades, sino de aquello que realmente impacta al individuo y deja una huella en su manera de ser. Así, la experiencia no corresponde a lo que sucede de forma general, sino a "*eso que me pasa*", es decir, a aquello que atraviesa al sujeto, lo modifica y le permite otorgar significado a lo vivido desde su propia singularidad. El autor advierte que ciertas condiciones propias de la vida contemporánea —como el exceso de información, la rapidez, la sobrecarga laboral y la constante producción de opiniones— dificultan que los sujetos tengan verdaderas experiencias. En un contexto marcado por la hiperactividad y la saturación, las personas reciben innumerables estímulos, pero rara vez se detienen a dejarse afectar por ellos. Desde esta perspectiva, la experiencia implica lentitud, escucha y disposición hacia el encuentro con el otro, reivindicando así la subjetividad y la dimensión humana del aprendizaje.

En su reflexión, Larrosa (2009) organiza la idea de experiencia a partir de la expresión "*eso que me pasa*", de la cual se desprenden varios principios. En relación con el "eso", aparecen los principios de alteridad, exterioridad y alienación. El primero señala que aquello que acontece en la experiencia es ajeno al sujeto y le permite reconocer la presencia del otro; el segundo indica que el acontecimiento se sitúa fuera del propio control o previsión; y el tercero, la alienación, subraya que lo vivido no puede reducirse completamente a lo que el sujeto ya sabe o piensa. A su vez, en el "me" se encuentran los principios de subjetividad, reflexividad y transformación, que resaltan el carácter singular de la experiencia, la reflexión que suscita en el sujeto y los cambios que produce en su manera de comprenderse y comprender el mundo. Finalmente, el "pasa" se relaciona con los principios de pasaje y pasión. El primero concibe la experiencia como un tránsito o recorrido abierto hacia lo desconocido, mientras que el segundo destaca el carácter receptivo del sujeto frente a aquello que le ocurre, pues la experiencia no se controla completamente, sino que también se padece. Atendiendo a los resultados de la investigación que aquí se quieren exponer, se acogen especialmente los principios de alteridad, subjetividad, reflexividad, transformación y pasión, los cuales se analizan desde la dimensión del Ser del profesor de matemáticas en su ámbito emocional (Guacaneme y Salazar, 2022). Estos principios resultan pertinentes para comprender la experiencia del profesor de matemáticas, ya que permiten explorar cómo las emociones atraviesan su trayectoria formativa y contribuyen a la refiguración de su ser docente.

Ahora bien, la *experiencia de formación* puede comprenderse como el conjunto de vivencias significativas que una persona atraviesa a lo largo de su trayectoria formativa y que, al ser elaboradas y reflexionadas, inciden en su transformación y en la construcción de su identidad profesional en relación con los otros, con el conocimiento y con el contexto en el que se desenvuelve. En este sentido, la experiencia es singular, subjetiva y transformadora, pues no consiste en acumular vivencias, sino en procesarlas, reflexionar sobre ellas y permitir que generen cambios en quien las vive; por ello, una experiencia de formación se vuelve verdaderamente formativa cuando atraviesa al sujeto y le posibilita reconfigurar su manera de comprenderse como docente. En consonancia con esta idea, Cacho (2004) entiende la formación no solo como un proceso de instrucción,

sino como una construcción histórica y biográfica en la que intervienen diversas experiencias —escolares, familiares, institucionales y laborales— que el sujeto reconstruye a partir de su memoria y de su práctica. Así, las trayectorias formativas no siguen un recorrido lineal, sino que se configuran mediante múltiples acontecimientos que adquieren sentido en la interacción con los otros y en las condiciones sociales que enmarcan la labor educativa, por ello tienen una relación estrecha con la experiencia.

La identidad

La distinción entre identidad *idem* (lo mismo) e identidad *ipse* (sí mismo), desarrollada por Ricoeur (1996a), resulta fundamental para comprender la configuración de la identidad narrativa. La identidad *idem* alude a aquello que permanece relativamente estable en el tiempo, es decir, a los rasgos, características o atributos que permiten reconocer a una persona y responder a la pregunta ¿qué soy? En contraste, la identidad *ipse* se vincula con la capacidad del sujeto de narrarse, asumir compromisos y mantener fidelidad consigo mismo aun en medio de los cambios, lo cual responde a la pregunta ¿quién soy? En esta perspectiva, el autor sostiene que la identidad humana no puede reducirse únicamente a la permanencia de características invariables, pues también incluye una dimensión dinámica que posibilita la transformación, el crecimiento y la reinterpretación de la propia historia a lo largo del tiempo.

A partir de la distinción entre *ipse* e *idem*, Ricoeur (1999) plantea que la identidad se construye narrativamente, no solo a través de los relatos que una persona produce sobre sí misma, sino también mediante las narraciones elaboradas por otros y por los relatos colectivos que circulan en la sociedad. Tanto la historia como la ficción participan en este proceso de configuración narrativa al otorgar sentido a la experiencia temporal del ser humano. En este marco, la identidad *ipse* cobra especial relevancia, ya que el relato permite reconocer la continuidad del sujeto que actúa, recuerda, promete y se reconoce en sus experiencias. Así, la identidad no corresponde a una esencia previa e inmutable, sino a una construcción narrativa que integra memoria, presente y proyección futura en una historia coherente, susceptible de reinterpretarse con el paso del tiempo. Ricoeur (1996a) también explica que la relación entre *idem* e *ipse* no debe entenderse como una oposición excluyente, sino como una relación dialéctica en la que ambas dimensiones resultan necesarias para comprender la identidad humana. En el caso de los docentes, esta articulación se manifiesta en la coexistencia de rasgos relativamente estables de la práctica profesional —como creencias pedagógicas, estilos de enseñanza o formas de relacionarse con el saber— y procesos constantes de transformación derivados de la experiencia, los desafíos de la práctica y la reflexión sobre el propio quehacer.

Diversos estudios han evidenciado la relevancia de esta perspectiva narrativa para comprender la identidad docente. Torres (2023), por ejemplo, analiza cómo los relatos de maestros durante la pandemia por COVID-19 permiten comprender los procesos de configuración y reconfiguración de su identidad profesional. La autora muestra que, a partir de la narración de sus experiencias, los docentes expresan emociones como incertidumbre, creatividad, frustración y compromiso, al tiempo que resignifican su práctica pedagógica y su manera de concebir el oficio de enseñar. En estos relatos se entrelazan pasado, presente y proyecciones de futuro, lo que evidencia que la identidad docente es una construcción narrativa situada, en permanente transformación. En una línea similar, Le Breton (2016) sostiene que la identidad no es una esencia fija, sino una construcción relacional y narrativa que se configura en la interacción social. Desde esta perspectiva, narrar la propia experiencia permite otorgar coherencia a la vida, articular

las múltiples vivencias del sujeto y constituirse como un sujeto responsable de su historia, su palabra y sus acciones.

Ahora bien, en relación con la identidad profesional del profesor de matemáticas, desde la perspectiva de la MDM, se comprende como un rasgo que permite reconocer a un sujeto tanto por sus particularidades como por su pertenencia a una comunidad profesional. Esta identidad se estructura de manera dialéctica a partir de tres dimensiones: el *Saber*, relacionado con el conocimiento especializado en matemáticas y la formación académica del docente; el *Hacer*, que alude a las prácticas pedagógicas desarrolladas en distintos escenarios como el aula, la institución educativa o las comunidades académicas; y el *Ser*, que incorpora aspectos emocionales, actitudinales, axiológicos y sociopolíticos que configuran la subjetividad del profesor. Estas dimensiones se manifiestan en diversos ámbitos de actuación, como la relación consigo mismo, con los otros, con la comunidad escolar y con el campo académico (Guacaneme y Salazar, 2022).

Guacaneme y Salazar (2022) señalan que la identidad del profesor de matemáticas es una construcción dinámica que se configura a partir de la interacción entre experiencias personales, contextos educativos y prácticas profesionales, por lo que se transforma con el tiempo y frente a nuevos desafíos. Las dimensiones del Saber, el Hacer y el Ser se influyen mutuamente y, particularmente, la dimensión del Ser integra elementos vinculados con la subjetividad, las actitudes, los valores y las emociones del docente (Vargas et al., 2023). No obstante, algunos de estos aspectos suponen retos específicos en la profesión. Por ejemplo, muchas trayectorias formativas de profesores de matemáticas han privilegiado el trabajo individual, lo que puede dificultar la cooperación y el reconocimiento de la pluralidad en el trabajo colectivo. En este sentido,

las experiencias de muchos profesores de matemáticas en su papel de estudiantes han implicado un intenso trabajo individual, más que colectivo, lo cual puede conllevar actitudes egocéntricas que dificultan el trabajo colaborativo o la aceptación de la pluralidad como condición del trabajo en comunidad. (Vargas et al., 2023, p. 4)

De ahí la relevancia de reconocer el papel de las emociones en la identidad docente, en la medida en que los profesores se asumen como sujetos sensibles cuyas emociones forman parte de su condición humana y acompañan inevitablemente su ejercicio profesional.

Las emociones

En el marco de esta sistematización, las emociones se comprenden como experiencias subjetivas complejas que emergen como respuesta a acontecimientos internos o externos y que involucran dimensiones afectivas, cognitivas, corporales y sociales. No se reducen a reacciones automáticas, sino que constituyen formas mediante las cuales las personas interpretan y otorgan significado a lo que viven; por ello, están profundamente cargadas de sentido. Las emociones influyen en el pensamiento, en la acción, en la toma de decisiones y en las relaciones con los demás, de modo que forman parte esencial de la experiencia humana y no pueden separarse de los procesos de conocimiento o de la razón (Guacaneme y Salazar, 2022). Para comprender mejor este concepto resulta necesario diferenciar las emociones de otros fenómenos afectivos cercanos, como los sentimientos y los estados de ánimo, los cuales, aunque guardan relación entre sí, poseen características particulares.

Los estados de ánimo pueden entenderse como disposiciones afectivas generales que no dependen necesariamente de un estímulo específico. A diferencia de las emociones y de los sentimientos, suelen prolongarse durante más tiempo e influyen en la manera en que las personas perciben y responden al mundo. En otras palabras, constituyen una forma de sentirse o de estar que se mantiene durante un periodo relativamente largo y cuya causa inmediata no siempre es fácil de identificar, pues con frecuencia se vincula a procesos cognitivos y emocionales propios de cada individuo (APAI Psicólogos, 2017). Ejemplos de estados de ánimo son la melancolía —sentirse decaído durante varios días sin una razón clara—, el entusiasmo —mantener una actitud positiva y enérgica frente a las tareas cotidianas— o la irritabilidad —mostrar una disposición a reaccionar negativamente ante diversas situaciones. Por su parte, los sentimientos corresponden a una elaboración mental y subjetiva de las emociones. En comparación con estas, poseen una menor intensidad, pero tienden a mantenerse durante más tiempo, pues implican un proceso de interpretación o reflexión sobre lo que se experimenta. Mientras la emoción se manifiesta de manera más corporal e inmediata, el sentimiento adquiere un carácter más consciente y reflexivo, lo cual dificulta su observación directa y hace que aparezca con una intensidad moderada y no de forma abrupta (Betancurt, s. f.). Entre los ejemplos más comunes se encuentran el amor, entendido como un sentimiento duradero basado en emociones de afecto y cuidado; la envidia, como interpretación del malestar frente al éxito de otro; o la gratitud, que surge después de experimentar apoyo o ayuda emocional.

A partir de estas diferencias es posible comprender también la relación entre emociones, sentimientos y estados de ánimo, particularmente en términos de su intensidad y durabilidad. La intensidad se entiende como el grado de fuerza con que se experimenta un fenómeno afectivo, es decir, cuán fuerte o leve se vive una emoción, un sentimiento o un estado de ánimo. Desde la metodología RULER del Yale Center for Emotional Intelligence, esta intensidad se relaciona con dos dimensiones: la valencia, que indica qué tan agradable o desagradable se percibe una emoción, y el nivel de activación, que alude al grado en que moviliza al sujeto. Reconocer dicha intensidad permite comprender cómo los estados afectivos influyen en la conducta, en la toma de decisiones y en los procesos de aprendizaje y enseñanza, además de constituir un paso fundamental para regular las respuestas emocionales (Brackett et al., 2019). En este sentido, las emociones se caracterizan por su alta intensidad y corta duración, pues aparecen como respuestas inmediatas ante determinados estímulos y suelen acompañarse de reacciones fisiológicas visibles, como cambios en la respiración o la aceleración del ritmo cardíaco (Fernández-Abascal y Jiménez, 2010). Los sentimientos, en cambio, presentan menor intensidad y mayor duración, ya que se originan a partir de la representación mental de las emociones (Chóliz, 2005). Finalmente, los estados de ánimo se distinguen por su baja intensidad y alta durabilidad, configurando un trasfondo afectivo relativamente estable que influye en la manera en que las personas interpretan y enfrentan su experiencia cotidiana (APAI Psicólogos, 2017).

Ahora bien, las emociones del profesor de matemáticas se comprenden como respuestas afectivas que emergen en el ejercicio de la enseñanza y que se relacionan tanto con la naturaleza del saber matemático como con las dinámicas de interacción pedagógica. Estas emociones aparecen en situaciones propias de la práctica docente, como las explicaciones de conceptos abstractos, la gestión de la frustración de los estudiantes, los procesos de evaluación o el descubrimiento de nuevas estrategias para resolver problemas. Según Gómez-Chacón (2000), las emociones vinculadas con la enseñanza de

las matemáticas se relacionan estrechamente con percepciones de dificultad, ansiedad, confianza y disfrute intelectual, lo que configura una experiencia emocional particular para quienes educan en esta disciplina. A diferencia de otras áreas, donde las vivencias afectivas suelen asociarse con la expresividad, la creatividad o la corporalidad, en matemáticas predominan tensiones ligadas a la abstracción, al razonamiento lógico y a la búsqueda de claridad frente a la confusión. Además, dado que socialmente las matemáticas suelen considerarse una asignatura “difícil” o “temida”, los docentes también enfrentan emociones relacionadas con la ansiedad de sus estudiantes y con su propio sentido de eficacia profesional.

En este contexto, las emociones del profesor de matemáticas también se vinculan con sentimientos de orgullo o frustración dependiendo de la manera en que logra transmitir un saber históricamente asociado con la inteligencia y la racionalidad. Estas vivencias afectivas invitan al docente a reflexionar sobre lo que siente frente a “eso que le pasa” en su práctica, realizando un ejercicio de introspección que le permite reconocer qué emociones emergen, qué las detona y cómo gestionarlas.

Las trayectorias

Cacho (2004) concibe las trayectorias como el conjunto de experiencias formativas y laborales que los sujetos atraviesan a lo largo de su vida y que se organizan en distintas dimensiones temporales. Estas incluyen el tiempo biográfico, relacionado con las etapas de vida de las personas; el tiempo educativo, vinculado con los procesos escolares y de formación; y el tiempo histórico, determinado por las condiciones sociales y por las políticas educativas y laborales de cada época. Desde esta perspectiva, las trayectorias no siguen un recorrido lineal ni predeterminado, sino que se configuran como un proceso dinámico en el que pasado, presente y futuro se entrelazan en la construcción de la identidad docente. Las trayectorias formativas permiten reconstruir este proceso, pues integran la formación inicial, las primeras experiencias de enseñanza y los recorridos laborales posteriores, configurando un entramado de vivencias que influyen en la manera en que los sujetos comprenden lo que significa ser profesor.

Consolidar las trayectorias de formación, implica una reflexión constante, la cual se entiende desde la MDM como medio y como fin de la organización curricular, ya que permite analizar las tres dimensiones de la identidad profesional —Ser, saber y hacer—Este ejercicio favorece que el profesor examine su práctica y contemple posibilidades de transformación en sus acciones pedagógicas y profesionales (Vargas et al., 2023). En esta línea, Dewey (1933) sostiene que la práctica reflexiva inicia con un examen crítico de las propias acciones en el aula, lo que implica revisar de manera deliberada las decisiones tomadas, sus fundamentos y sus efectos en el proceso educativo. Para este autor, la reflexión es “la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento” (p. 9), lo cual permite identificar rutinas, creencias y supuestos que orientan la enseñanza y cuestionar su pertinencia frente a las necesidades de los estudiantes.

La reflexión implica reconocer tanto los logros como las áreas de mejora, incluyendo las emociones, prejuicios o tensiones entre las intenciones pedagógicas y lo que realmente ocurre en el aula. Schön (1987) señala que este momento supone “aprender a ver lo que uno hace” (p. 102), es decir, tomar conciencia de las decisiones docentes y de sus consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este reconocimiento exige apertura mental y responsabilidad profesional, condiciones que Dewey (1933) considera

esenciales para aceptar limitaciones y comprometerse con el cambio. A partir de este análisis surge la proyección, entendida como la capacidad de imaginar y diseñar nuevas formas de actuación pedagógica (Vargas et al., 2023). Finalmente, la reflexión se consolida cuando el profesor aprende de su propia historia profesional, reconstruyendo las experiencias vividas y otorgándoles significado en el presente. En este sentido, Clandinin y Connelly (2000) destacan que las narrativas personales permiten comprender cómo las experiencias pasadas configuran la identidad docente y orientan decisiones futuras. Así, los detonantes surgidos de las actividades, diálogos, tareas y ejercicios narrativos desarrollados durante los seminarios de la Maestría, proporcionaron información suficiente para el análisis del estudio que aquí se expone.

La trayectoria de formación también implica una refiguración. Desde la perspectiva de la Maestría en Docencia de las Matemáticas, la refiguración se entiende como "la producción de nuevas figuraciones sobre sí mismo. Esto involucra los rasgos de mismidad e ipseidad de la identidad del profesor, es decir, aquellos rasgos que dan cuenta de la permanencia e impermanencia de una identidad" (Vargas et al., 2023, pp. 7-8). En este sentido, refigurarse implica que el docente no se limita a recordar o interpretar su pasado, sino que lo resignifica y lo proyecta hacia nuevas maneras de comprenderse y actuar. De este modo, al reconocerse como un sujeto en permanente construcción, el profesor asume una responsabilidad ética frente a su práctica, a los otros y al contexto en el que ejerce su labor. En consecuencia, la formación docente requiere propiciar espacios que impulsen la reflexión crítica sobre el propio ser profesional, permitiendo reconstruir la trayectoria vivida, reconocerse en ella y abrir la posibilidad de un yo refigurado, más consciente y comprometido con su quehacer.

En esta misma línea, la noción de refiguración propuesta por Ricoeur (1996b) alude al momento en que la narración transforma la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo y de su mundo. Este concepto forma parte del esquema de la triple mimesis —prefiguración, configuración y refiguración— y corresponde al instante en que el relato, luego de organizar la experiencia en una trama significativa, retorna al ámbito de la acción para resignificarlo. Así, la refiguración no consiste únicamente en interpretar un texto o una historia de vida, sino en un proceso activo mediante el cual el sujeto se deja afectar por lo narrado y reconstruye su identidad a partir de esa nueva comprensión. En consecuencia, narrar y reflexionar sobre la propia experiencia docente no solo permite comprender el pasado, sino también transformar el horizonte de sentido desde el cual se proyecta el ejercicio profesional.

Las relaciones entre los elementos

La relación entre el Ser y las emociones (Relación 1- R1) se sustenta en la propuesta de la MDM, donde el Ser del profesor de matemáticas incorpora elementos vinculados con su subjetividad e intersubjetividad. Esta dimensión comprende actitudes, valores y emociones, así como otros aspectos que no se integran directamente en las dimensiones del saber y del hacer, pero que resultan esenciales para la práctica docente. En este sentido, lo emocional implica la capacidad del profesor para conocerse a sí mismo, comprender a los otros y regular sus propias emociones, lo que se manifiesta en habilidades como la automotivación, el manejo de la frustración, la empatía y la sensibilidad frente a los contextos de sus estudiantes y colegas.

Por otra parte, la relación entre emociones y trayectoria de formación (Relación 2-R2) permite entender que las trayectorias docentes no corresponden únicamente a un

recorrido lineal ni a una acumulación de conocimientos. Como plantea Cacho (2004), estas trayectorias se configuran a partir de momentos significativos, continuidades, rupturas y resignificaciones que inciden en la construcción de la identidad profesional. Desde esta perspectiva, las emociones forman parte constitutiva de dichas trayectorias, ya que acompañan y median las decisiones del docente, así como los sentidos que atribuye a su práctica y a su manera de habitar la profesión.

En relación con el vínculo entre el Ser y la trayectoria de formación (Relación 3-R3), el análisis de las trayectorias permite comprender cómo se configura la identidad profesional docente. Cacho (2004) señala al respecto que estudiar estos recorridos posibilita reconstruir parte del proceso mediante el cual se forma el imaginario sobre lo que significa ser profesor. Entender la formación como un proceso continuo —y no como un momento aislado— supone asumir una perspectiva histórica en la que el presente cobra significado a partir del pasado y, al mismo tiempo, orienta las proyecciones hacia el futuro.

Recuperación del proceso vivido

Para Jara (2018) la recuperación del proceso vivido ayuda a hacer memoria sin que se pierda nada de lo que se quiere sistematizar, “haciendo siempre una reconstrucción histórica de la experiencia y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en ella, tal como se registró y tal como fueron percibidos por sus protagonistas en ese momento” (p. 76). En la recuperación del proceso vivido cobra fuerza las dos últimas preguntas enunciadas en el punto de partida: ¿qué fuentes de información se utilizarán? y ¿cuál es el procedimiento a seguir?

En relación con la primera pregunta, Camargo (2021) subraya la relevancia de seleccionar de manera rigurosa las fuentes de información en la investigación cualitativa, especialmente en el campo educativo. De acuerdo con la autora, la sistematización se inscribe en la estrategia de investigación naturalista, pues con ellas se orienta a preguntar

¿qué pasa? o ¿qué pasó? para describir e interpretar algún fenómeno relacionado con la enseñanza o el aprendizaje de las matemáticas, la evaluación en matemáticas o asuntos concernientes a redes y sistemas de prácticas sociales y culturales que influyen en la educación matemática de niños, jóvenes, adultos y profesores (Camargo, 2021, pp. 58-59).

Dentro de este tipo de estrategias se ubica la reflexión en primera persona la cual se entiende como “el estudio de un fenómeno investigativo accediendo a este a partir de su explicación directa por parte de quienes lo experimentan, tienen conciencia de él y quieren estudiarlo” (Camargo, 2021, p. 63). Las fuentes utilizadas fueron: el sujeto de la experiencia, un profesor de matemáticas que cursó la propuesta curricular de una Maestría en Docencia de las Matemáticas; los trabajos y materiales producidos en los seminarios y asesorías de trabajo de grado, los cuales funcionaron como detonantes reflexivos y emocionales a lo largo de la trayectoria formativa, que permitieron escribir una narrativa autobiográfica.

Finalmente atendiendo a la segunda pregunta: ¿qué procedimientos seguí?, inicialmente se entiende que las estrategias de investigación mencionadas se inscriben dentro del enfoque cualitativo, en el cual la subjetividad y la reflexividad del investigador se consideran componentes fundamentales para la comprensión profunda del fenómeno estudiado. En esta perspectiva, la experiencia del propio investigador adquiere un valor

central como fuente de conocimiento. En coherencia con ello, Camargo (2021) propone un plan de ejecución compuesto por cuatro fases, las cuales orientan las rutas para seleccionar y organizar las experiencias que serán consideradas en el estudio, permitiendo analizar la información relacionada con el asunto de interés, ya sea desde la vivencia de un sujeto o desde una comunidad específica.

La primera fase corresponde a la *organización*, que consiste en ordenar la información con el propósito de garantizar un uso eficaz, flexible y confiable de los datos. Este proceso se realiza mediante rotulados o codificaciones —físicas o digitales— que incluyen aspectos como la fecha, el lugar de la experiencia y los investigadores responsables del registro. Asimismo, en esta etapa se establecen categorías o temas que facilitan el manejo y comprensión de la información. En el caso de esta sistematización, esta fase se desarrolló a través de la creación de carpetas organizadas por cada semestre y por cada seminario cursado, en las cuales se recopilaban los documentos escritos correspondientes a actividades y tareas realizadas durante el proceso formativo. Posteriormente se llevó a cabo la *fase de reducción*, que implicó reorganizar la información en nuevas carpetas y archivos de modo que los documentos, con una nueva rotulación, respondieran a los objetivos y ejes orientadores de la investigación. Esta etapa supone sintetizar la información, destacando los aspectos más relevantes y descartando aquellos datos redundantes o poco pertinentes. En la investigación que aquí se expone, dicha reducción se materializó en la creación de una carpeta específica destinada a los documentos o descripciones de clase en los que las emociones emergían como un elemento central de la experiencia.

Las fases siguientes corresponden a la *depuración* y a la *fragmentación e integración* de la información. En la fase de depuración se refinan las evidencias con el propósito de hacerlas más claras y útiles para el análisis; esto implica editar los documentos para sintetizar y simplificar la información, conservando únicamente aquellos elementos que resultan significativos para el estudio. Además, en esta etapa se revisa la calidad y precisión de los datos con el fin de identificar y corregir posibles inconsistencias, garantizando así la fiabilidad de la información analizada. Finalmente, la fase de fragmentación e integración supone, por una parte, descomponer la información en unidades más pequeñas que permitan un examen detallado de cada componente de la experiencia y, por otra, articular nuevamente dichas partes para construir una comprensión coherente del fenómeno estudiado. Es en este momento donde la información se transforma en dato y de donde emergen las unidades de análisis, las cuales posteriormente son interpretadas para producir explicaciones, inferencias, construcciones teóricas, pruebas de hipótesis o esquemas de relaciones. Las unidades de análisis se construyeron a partir de los elementos constitutivos de las trayectorias de formación, luego los datos se clasificaron de acuerdo con dichos elementos y las fuerzas narrativas (Quintero, 2018), las cuales se refieren al uso comunicativo y expresivo del lenguaje que realiza quien narra para dar cuenta de sus acciones y experiencias. No se trata simplemente de contar lo que ocurrió, sino de analizar qué hace el sujeto con lo que dice y qué acciones realiza mediante su lenguaje. Por ello, existe una relación entre el lenguaje, el mundo y los otros, pues las experiencias narradas adquieren sentido dentro de las relaciones sociales y de los vínculos con quienes participan en ellas. La tabla 1. Muestra los criterios de clasificación de acuerdo con las fuerzas narrativas.

Tabla 1. Clasificación de los datos de acuerdo con las fuerzas narrativas.



Categoría	Subcategorías	Categorías que emergen de los relatos	Fuerzas narrativas
Trayectoria de formación	Biográfica	Los otros, (emociones que me hacen sentir)	Fragmentos que refieren a las relaciones con otros en la experiencia
	Educativa	Pensamientos sobre la educación	Fragmentos que aluden a la experiencia de formación que emana decisiones y posicionamientos
	Histórica	Políticas sobre las emociones	Fragmentos que dan cuenta del sentir hacia las políticas que se centran en las emociones
		Pandemia	Fragmentos que muestran lo que ocasionó la pandemia a nivel personal y social

Fuente: construcción propia.

En conjunto, estas fases permitieron realizar una sistematización más rigurosa de la experiencia de formación, facilitando el análisis de los distintos elementos de información y posibilitando la selección de aquellos más significativos tanto para la elaboración del relato autobiográfico como para su posterior análisis.

Reflexiones de fondo

El proceso de sistematización implica ir más allá de la simple descripción de la experiencia para profundizar en sus fundamentos y significados. En este sentido, Jara (2018) plantea que es necesario indagar en las raíces de aquello que ha sido descrito, reconstruido y organizado a lo largo del proceso. Para el autor:

Se trata ahora de ir más al fondo, a las raíces de lo que se ha descrito, recopilado, reconstruido, ordenado y clasificado. Consiste en realizar un proceso riguroso de abstracción que nos lleve a descubrir la razón de ser, el sentido de lo que ha ocurrido en el trayecto de la experiencia. Por eso, la pregunta clave de esta etapa es: ¿Por qué pasó lo que pasó (y no pasaron otras cosas)? (p. 155).

De acuerdo con esta perspectiva, el análisis supone descomponer la experiencia en sus distintas partes para identificar coherencias e incoherencias, reconocer continuidades y rupturas, y comprender los factores que influyeron en los procesos y resultados. Este ejercicio analítico debe conducir posteriormente a una síntesis integradora que permita articular los elementos dispersos en un conjunto con sentido, en otras palabras “debe conducir a una síntesis integradora, en la que los elementos dispersos se articulen en un todo con sentido, destacando los nudos problemáticos transversales y las interrelaciones entre los distintos momentos y actores” (Jara, 2018, p. 144). De esta manera, el proceso de análisis y síntesis trasciende lo meramente descriptivo y posibilita una abstracción conceptual orientada a la construcción de categorías interpretativas capaces de explicar la experiencia vivida. En el marco de la sistematización, este proceso permitió comprender la trayectoria de formación como un entramado de emociones, reflexiones y decisiones que configuran el ser docente, identificando momentos de quiebre, tensiones y puntos de inflexión que marcan el recorrido formativo.

La sistematización se consolida mediante la interpretación crítica, entendida como un ejercicio reflexivo que busca producir sentido sobre la experiencia sin pretender ofrecer una verdad definitiva. Para Jara (2018), “el discurso interpretativo no puede ser una verdad acabada, sino una provocación al pensamiento, una invitación al debate y al contraste con otras experiencias y teorías” (p. 150). Desde esta perspectiva, la interpretación crítica permitió comprender la trayectoria de formación en relación con

la dimensión emocional del ser docente y las categorías teóricas construidas, estableciendo un proceso de triangulación entre los relatos autobiográficos, las trayectorias formativas y los marcos conceptuales.

De acuerdo con el objetivo que se quiere exponer en este artículo, relacionado con *identificar las trayectorias de formación de un profesor de matemáticas a través de relatos que muestran las dimensiones biográfica, histórica y educativa, en relación con sus emociones*, se ha recurrido a la metáfora del telar (Pérez, 2025). Un telar es una herramienta artesanal utilizada para tejer telas y textiles de manera manual. Consiste en un marco de madera con varios elementos clave: un conjunto de hilos verticales llamados urdimbres, que se extienden a lo largo del marco, y un conjunto de hilos horizontales llamados tramas, que se entrelazan con las urdimbres para formar la tela (¿Qué es un telar manual?, s.f.).

Los elementos del telar que se usaron para el análisis fueron:

- La urdimbre de un telar son los hilos verticales que se extienden a lo largo del telar y que están bajo tensión constante, a nivel metafórico será entendida como la dimensión biográfica, pues las relaciones con los otros permiten al docente construir su propia historia a través de los vínculos que se generan y las experiencias que viven juntos.
- Los hilos, que son usados en un telar, deben ser resistentes, deben soportar la tensión permanente, así estos representan las diversas experiencias en la dimensión escolar porque no es posible un solo hilo para mostrar la complejidad de las emociones vividas a lo largo de la experiencia escolar. En particular aquí resalta el hilo que teje la experiencia en la MDM.
- La tensión con la que se teje es fundamental para que el tejido quede bien, por eso representa la dimensión histórica, pues todos los hitos que se pueden tornar en punto de inflexión de experiencia "aprietan" o "aflojan", las emociones. La tensión sirve como detonante de las emociones durante la trayectoria de formación.
- La trama es el resultado de pasar los hilos horizontalmente a través de los hilos de la urdimbre, la trama es lo que permite que la tela sea resistente, por ello representa la trayectoria de formación propiamente dicha (Pérez, 2025, pp. 98-99)

Enseguida se presentan los resultados de la investigación en relación con el objetivo expuesto, atendiendo a cada elemento del telar.

La urdimbre

La trayectoria de formación de un sujeto no inicia únicamente con su ingreso a la universidad ni con la decisión consciente de cursar una licenciatura, sino que se origina mucho antes, en las experiencias de la infancia, en los vínculos familiares y en las primeras emociones que configuran su sensibilidad. En este sentido, Cacho (2004) plantea que la dimensión biográfica constituye el espacio donde se "anclan" los sentidos iniciales del ser profesor. A partir de la metáfora del telar, esta dimensión puede entenderse como la urdimbre, es decir, aquellos hilos verticales que se tensan primero y que sostienen el tejido que posteriormente se irá construyendo. Desde esta perspectiva, las experiencias emocionales y vitales tempranas funcionan como la base sobre la cual se entrelazan posteriormente las vivencias educativas y los marcos históricos que configuran la trayectoria formativa.

En el relato autobiográfico, uno de los primeros hilos de esa urdimbre aparece vinculado con las matemáticas, las cuales se convierten en un espacio íntimo de refugio y afirmación personal. Esto se evidencia en el siguiente fragmento del relato autobiográfico:



"Desde niño, las matemáticas habían sido mi refugio y mi juego favorito, porque me generaban emociones de calma y alegría al ver que era bueno en algo".

En este pasaje se observa que las emociones de calma y alegría no solo describen un estado afectivo momentáneo, sino que se constituyen en hilos invisibles que posteriormente sostendrán el interés por enseñar. En esta línea, Torres y Salazar (2025) señalan que las trayectorias de los futuros profesores suelen construirse a partir de experiencias significativas vividas en la infancia, las cuales dejan huellas afectivas en la relación con los saberes escolares.

De manera complementaria, García-Poyato et al. (2018) muestran que la motivación para elegir la docencia con frecuencia surge de forma "intrínseca en el momento de enseñar a niños y/o por el gusto específico por una materia escolar" (p. 52). Bajo esta perspectiva, las emociones descritas en el fragmento autobiográfico pueden comprenderse como expresiones de esa motivación intrínseca, entendida como el placer, el sentimiento de competencia o el reconocimiento personal que se experimenta frente a un saber. Así, el vínculo positivo con las matemáticas no solo configura una experiencia significativa en la infancia, sino que también se convierte en un elemento que fortalece la autoestima académica y que, con el paso del tiempo, se transforma en uno de los motores que orientan la elección de la profesión docente.

Un segundo hilo de la urdimbre aparece en las primeras experiencias de enseñanza del profesor de matemáticas, particularmente en el recuerdo de explicar a su hermano mayor cómo dividir. Este momento se evidencia en el siguiente fragmento del relato autobiográfico:

"Me gustaban tanto que llegué a enseñarle a mi hermano mayor a dividir, un recuerdo que aún vive en mi memoria como una chispa que nunca se apaga".

En esta escena se advierte que el niño que explica ya encarna, de alguna manera, al futuro profesor que hará de esa acción su proyecto de vida. Estas vivencias tempranas funcionan como hilos biográficos que revelan una disposición natural a explicar, la satisfacción por ayudar a otros a comprender y el goce de compartir un saber. En esta línea, Torres y Salazar (2025) sostienen que las trayectorias docentes están conformadas por relatos originarios en los que la enseñanza aparece como un acto profundamente afectivo, vinculado a la cercanía familiar y a la emoción de acompañar el aprendizaje de otros.

Un ejemplo adicional de este hilo significativo se manifiesta en los juegos de infancia asociados a la enseñanza. Así se evidencia en el siguiente fragmento:

"Para iniciar, quiero contar que desde que tengo memoria, la vocación docente ha sido como un río silencioso que corre bajo mi piel. Las matemáticas, con sus misterios y certezas, me cautivaron desde niño; y con ellas nació ese fuego interior, difícil de nombrar, que me impulsaba a compartir lo que entendía. En los días de infancia, cuando jugaba a la 'escuelita', ya se dibujaba en mí el anhelo de explicar, de tender puentes entre mi mente y la de otros. Con el tiempo, en las aulas del colegio, ese juego inocente se fue volviendo un reflejo más claro de lo que sería mi camino: enseñar para que otros puedan ver con sus propios ojos lo que yo descubría con los míos".

En este relato, la docencia no surge como una decisión racional posterior, sino como una inclinación que se manifiesta desde la infancia mediante juegos simbólicos y

experiencias de explicación. De acuerdo con García-Poyato et al. (2018), entre las principales motivaciones hacia la docencia se encuentran las habilidades de enseñanza, valores intrínsecos de la carrera y hacer una contribución social. En este sentido, el fragmento autobiográfico revela configuraciones tempranas de deseo y sentido que emergen a través del placer por explicar, las sensaciones de dominio sobre un saber y los pequeños actos de enseñanza que preceden a cualquier formación formal. Desde esta perspectiva, estas experiencias constituyen hilos profundos de la urdimbre biográfica, pues muestran cómo la docencia comienza a configurarse como una posibilidad vital mucho antes de ser nombrada explícitamente como profesión.

Finalmente, otro hilo significativo de esta urdimbre se encuentra en los recuerdos familiares, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

"En medio de este viaje, hablé de mi familia que considero mi sostén, mi impulso, mi refugio. Ellos son quienes me han enseñado que cada paso en este camino académico tiene sentido cuando se camina con amor, cuando se cree que la vida y la docencia son oportunidades para transformar el mundo".

Según Torres y Salazar (2025), la familia constituye un escenario formativo fundamental dentro de la dimensión biográfica de las trayectorias docentes, pues allí surgen los primeros estímulos hacia la educación, el reconocimiento afectivo y la valoración de los saberes escolares. En consonancia con esta idea, el fragmento muestra a la familia como sostén, impulso y refugio, imágenes que remiten a los anclajes afectivos que fortalecen la identidad docente desde las primeras etapas de la vida.

Los hilos que complementan la urdimbre

Cacho (2004) plantea que la dimensión educativa es el espacio donde se integran los saberes pedagógicos y disciplinares, pero también donde los sentidos y emociones provenientes de la biografía se transforman y adquieren nuevos significados. En la metáfora del tejido que representa la trayectoria de formación, esta dimensión puede entenderse como los hilos de colores que se entrelazan con la urdimbre biográfica. Tales hilos representan las experiencias vividas en la escuela, en la universidad y en otros escenarios formativos, mostrando cómo los encuentros con profesores, los desafíos académicos y las emociones surgidas en contextos escolares se entrecruzan para configurar de manera compleja la experiencia educativa.

Para analizar estas vivencias se recurre a la metáfora del color de los hilos, lo cual permite reconocer la diversidad emocional que atraviesa cada experiencia. El hilo azul simboliza a los maestros memorables; el rojo alude a los profesores que generaron dolor o rechazo; el naranja representa experiencias de exclusión o silenciamiento en el ámbito escolar; y el negro recoge aquellas vivencias asociadas directamente con las prácticas y desafíos del aprendizaje de las matemáticas. Cada uno de estos colores aporta matices que ayudan a comprender cómo se fue configurando la trayectoria docente y cómo las emociones participan activamente en dicha construcción.

El primer color que aparece es el azul, que representa a los maestros memorables, aquellos capaces de generar transformaciones profundas en sus estudiantes. Como señala Zambrano (2021), estos docentes,

provocan una situación de cambio, también una des-sujeción, (de sujetarse respecto aquello que se les ha sido impuesto como forma de vida, que los disminuye, que no les permite la soberanía de sí), un alguien a partir del cual la vida de estos se hizo distinta, tomó un matiz de libertad, uno mediante el cual el

educando o cualquier individuo, dejó de ser lo que era para ser algo distinto, incluso, maestro (p.84).

Un ejemplo de este hilo azul aparece en el recuerdo de la profesora de trigonometría durante el bachillerato:

"La profesora nos enseñó más que física. Nos enseñó a creer en nosotros mismos, a pensar que podíamos transformar el mundo si nos lo proponíamos. Me motivó a ser docente, pero no cualquier docente, uno que invitara a sus estudiantes a preguntar, a buscar, a aprender incluso más allá de lo que yo pudiera explicarles. Porque descubrí que cuando uno aprende por sí mismo, cuando el conocimiento nace también de la curiosidad propia, ese aprendizaje transforma, cambia para bien. Esto me generó una alegría motivadora, esa que enseña que nada es imposible y hace más reales los sueños".

Este fragmento evidencia cómo un docente significativo puede transformar no solo la comprensión de un saber, sino también el sentido mismo de la formación. En relación con ello, Torres y Salazar (2025) afirman que "los sujetos en general y los docentes en particular, somos a partir de las experiencias (de todo tipo) que acumulamos a lo largo de la vida" (p. 257), entre las cuales destacan "los modelos del profesor que se quiere o no ser a partir de las experiencias del tiempo educativo" (p. 258). En coherencia con esta idea, Jiménez y Torres (2025) muestran que los maestros significativos impulsan "prácticas innovadoras y la resistencia a prácticas tradicionales" (p. 80), señalando además que las trayectorias docentes se configuran mediante "eventos que moldearon las experiencias" (p. 81) de quienes se forman como profesores. En este caso, la experiencia con la docente descrita en el relato autobiográfico se convierte en un acontecimiento formativo que despierta una "alegría motivadora" y deja huellas duraderas en la identidad docente en construcción.

Otro ejemplo del hilo azul se relaciona con la experiencia vivida en la Maestría en Docencia de las Matemáticas, particularmente en el seminario Aproximación narrativa a la experiencia profesional. Allí, la figura de la profesora abrió un espacio propicio para el autodescubrimiento, la narración y el fortalecimiento de la autoconfianza, como se expresa en el siguiente fragmento:

"(...) Hablo del seminario Aproximación narrativa a la experiencia profesional, dirigido por una maestra difícil de describir con palabras. Hay que escucharla, vivirla, dejarse tocar por lo que dice y por lo que hace. Sus clases fueron un espacio donde la palabra se hizo piel, donde la experiencia se volvió semilla y donde muchos de nosotros encontramos razones para seguir en la maestría".

La presencia de esta profesora constituye un momento decisivo en la trayectoria formativa, al generar un espacio en el que la palabra y la experiencia adquirieron un profundo sentido pedagógico. Torres y Salazar (2025) sostienen que los maestros significativos son capaces de producir experiencias que quedan inscritas en la memoria y la sensibilidad del estudiante, funcionando como elementos para discernir sobre el profesor que quiere o no ser. De manera complementaria, Jiménez y Torres (2025) afirman que en las trayectorias se destacan ciertos formadores que se convierten en referentes identitarios. En este caso, la intensidad emocional descrita en el relato muestra cómo la docente se convierte en un nodo de sentido que fortalece la

continuidad en el proceso formativo y amplía la comprensión de la docencia como una práctica profundamente humana.

Un segundo hilo que complementa la urdimbre es el rojo, el cual representa a los profesores no memorables. Aunque muchas veces se quisiera olvidar estas experiencias, ellas permanecen en la memoria y dejan marcas en la dimensión educativa. En el relato autobiográfico aparecen algunos episodios que evidencian cómo incluso el propio profesor en formación puede llegar a reproducir prácticas que generan incomodidad o dolor en los estudiantes. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente fragmento:

"Primero, con guantes de boxeo, formamos parejas. En un turno, uno era el escudo; en el otro, el golpeador. Teníamos que golpear tan fuerte como quisiéramos, vaciar las tensiones acumuladas. Entendí que así es la vida docente, muchas veces somos el escudo que recibe golpes (problemas, quejas, exigencias), pero otras veces somos nosotros quienes golpeamos sin darnos cuenta de quién está recibiendo nuestros puños simbólicos".

Este episodio revela una práctica que genera malestar y que puede comprenderse como parte de lo que Torres y Salazar (2025) describen como experiencias que posicionan al profesor frente a la identidad con la que quiere ser conocido en el ámbito público. La metáfora del escudo y el golpeador se convierte así en un hilo rojo que visibiliza dinámicas de violencia simbólica dentro de los procesos educativos. De forma similar, Jiménez y Torres (2025) señalan que las trayectorias se ven profundamente influenciadas por tensiones éticas o prácticas que el futuro docente decide no reproducir.

Dentro de este tejido también aparece el hilo naranja, el cual representa las experiencias de exclusión o silenciamiento en los espacios educativos. Un ejemplo de ello se evidencia en el siguiente fragmento del relato autobiográfico:

"... Confieso que al inicio preferí no participar; sentía que mi historia no era tan impactante como la de otros compañeros..."

En este caso se observa una forma de exclusión interiorizada, donde no existe una aceptación explícita por parte de otros, sino un silenciamiento personal motivado por la percepción de que la propia experiencia carece de valor. Esta sensación refleja una tensión interna relacionada con el reconocimiento y la legitimidad de la propia historia. Como señalan Jiménez y Torres (2025), en las trayectorias se incluye también aquellas situaciones que generan retraimiento, pero que posteriormente pueden convertirse en oportunidades para reorganizar la propia identidad. Desde esta perspectiva, el silencio inicial no se interpreta simplemente como timidez, sino como un momento de tensión que más adelante abre la posibilidad de recuperar la palabra y resignificar la participación en el proceso formativo.

Finalmente, en la trama de la trayectoria formativa aparece el hilo negro, el cual simboliza las experiencias relacionadas directamente con las matemáticas como objeto de conocimiento. Este hilo representa los momentos en los que el encuentro con el saber disciplinar estuvo acompañado por emociones de duda, angustia o incertidumbre. A diferencia del hilo azul, que se vincula con docentes memorables, y del rojo, relacionado con profesores no memorables, el hilo negro remite al vínculo íntimo con la matemática misma. Un ejemplo de ello se observa en el siguiente fragmento:

"Las emociones navegaban a flor de piel: la alegría me recorría como un río luminoso que se abre paso entre montañas, pero a la vez me habitaban la angustia,

el miedo y el temor, sombras que susurraban dudas sobre lo que estaba por venir. Este era el semestre más denso en materias, un oleaje que me abrumaba y me hacía preguntarme si tendría la fuerza suficiente para remar contra esa corriente académica que amenazaba con desbordarse".

Este fragmento evidencia cómo las exigencias académicas pueden activar emociones intensas que inciden en la percepción de las propias capacidades. Desde la perspectiva de Torres y Salazar (2025), estas vivencias adquieren relevancia porque el sujeto "es a partir de las experiencias (de todo tipo) que acumula a lo largo de su vida" (p. 258). En coherencia con esta idea, Jiménez y Torres (2025) afirman que las trayectorias de formación del profesor incluyen aquellos momentos de vulnerabilidad frente a las demandas académicas. De este modo, la experiencia descrita no se entiende como un fracaso personal, sino como parte del tejido emocional que contribuye a la construcción de la identidad docente.

La tensión en el telar

Según Cacho (2004), la trayectoria docente solo puede comprenderse plenamente si se considera su dimensión histórica, ya que la formación del profesor ocurre siempre en relación con un contexto social que lo antecede y lo atraviesa. Instituciones, políticas educativas, situaciones sociales y discursos pedagógicos influyen constantemente en la manera en que se configura el camino profesional. Desde la metáfora del telar, esta dimensión puede entenderse como la tensión que se ejerce sobre los hilos del tejido: fuerzas externas que aprietan, aflojan o incluso reconfiguran la forma en que se entrelazan las experiencias de formación. En este sentido, la tensión histórica funciona como un elemento dinámico que transforma el tejido de la trayectoria. En algunos momentos se intensifica, produciendo sensaciones de angustia, incertidumbre o bloqueo; en otros se distiende, permitiendo reorganizar el camino o aprovechar oportunidades inesperadas. Situaciones como la pandemia, las dificultades económicas, las exigencias académicas o las decisiones institucionales no solo rodean el proceso formativo, sino que intervienen directamente en su configuración. De este modo, la dimensión histórica permite comprender que las emociones, decisiones y significados asociados a la formación docente se producen dentro de un contexto social que constantemente desafía y resignifica el curso de la experiencia.

Uno de los acontecimientos históricos que incidió de manera significativa en la trayectoria educativa fue la pandemia. Este momento se refleja en el siguiente fragmento del relato autobiográfico:

"La pandemia marcó un antes y un después en mi trayectoria de formación y en lo personal. Mis dos primeras prácticas de inmersión fueron virtuales, y esa situación me llevó a cuestionarme profundamente: ¿Qué estaba haciendo como futuro docente?, ¿cómo lo estaba haciendo?, ¿de verdad lo que proponía en el aula respondía a la situación que vivían mis estudiantes?"

La afirmación de que "la pandemia marcó un antes y un después" evidencia una tensión histórica que impactó tanto la formación profesional como la vivencia personal del proceso educativo. Informes internacionales, como los elaborados por UNESCO en 2020, señalaron que la crisis sanitaria interrumpió los procesos educativos y obligó a replantear el sentido de la enseñanza, generando interrogantes pedagógicos y éticos semejantes a los que aparecen en el relato. De manera similar, Santos (2020) describe

este periodo como un acontecimiento que expuso la fragilidad de las instituciones y la vulnerabilidad emocional de quienes participan en los sistemas educativos. Estas tensiones coinciden con lo planteado por Torres y Salazar (2025), quienes indican que los acontecimientos históricos influyen directamente en las trayectorias formativas al provocar procesos de revisión y reconfiguración del propio camino. En este caso, la pandemia se convierte en un hito que obliga a repensar la práctica docente desde la distancia, la incertidumbre y la atención a las realidades de los estudiantes.

Otra consecuencia derivada de este mismo contexto fue la aparición de limitaciones tecnológicas que afectaron el desarrollo de la educación remota. Esta situación se evidencia en el siguiente fragmento:

"Claro, hubo limitaciones tecnológicas que me generaban tristeza ya que no las podía solucionar, pues no estaban a mi alcance. No todos podían conectarse, pero algunos sí lograron ver mis clases, sentirlas, aprender de ellas, y eso, en medio de tanta distancia, significó mucho para mí".

El relato muestra cómo la desigualdad digital se convirtió en una tensión significativa dentro de la trayectoria formativa. La falta de conectividad no solo dificultó el acceso de muchos estudiantes a las clases, sino que también generó sentimientos de impotencia en quienes intentaban enseñar en medio de esas condiciones. La expresión "no podía solucionarlo, no estaba a mi alcance" refleja esa mezcla entre responsabilidad docente y reconocimiento de los límites frente a una realidad estructural. Desde la perspectiva de Torres y Salazar (2025), este tipo de acontecimientos históricos introduce tensiones que obligan a replantear las prácticas educativas y la manera en que se experimenta emocionalmente la enseñanza. Así, la brecha digital no fue únicamente un problema técnico, sino una experiencia que hizo visible la vulnerabilidad del sistema educativo y la necesidad de responder con sensibilidad a las realidades de los estudiantes.

Otro elemento que tensionó profundamente la trayectoria formativa fue la experiencia de la pobreza y las desigualdades económicas. Estas condiciones aparecen reflejadas en el siguiente fragmento:

"Debo confesar que la docencia llegó a mí, y no yo a ella, como quien recibe una visita inesperada que termina cambiando su vida. Fue Dios quien puso esta vocación en mi camino a través de la iglesia, pues fue allí donde me regalaron el PIN para presentarme a la universidad. Había intentado tres veces ingresar a la Universidad Nacional, y cada intento fue un muro erguido frente a la escasez económica, algo que me causaba tristeza y furia, pues no podía creer que mis esfuerzos no estuviesen dando los frutos que esperaba. Sin embargo, esa experiencia rescató la insistencia y la perseverancia que han sido faros en todo lo que me propongo".

En este relato se evidencian las condiciones materiales que condicionaron el acceso a la educación superior, generando emociones intensas como tristeza, frustración y enojo. Estas experiencias pueden interpretarse a la luz de lo planteado por Bourdieu (1988), quien explica que las desigualdades vinculadas al capital económico inciden directamente en las oportunidades educativas y producen trayectorias formativas marcadas por esfuerzos desiguales. En este caso, las dificultades económicas no solo funcionaron como una barrera externa, sino también como un punto de inflexión emocional que influyó en la manera de pensar el propio futuro y reforzó la perseverancia como rasgo central de la trayectoria.

Finalmente, dentro de esta dimensión histórica también aparecen momentos en los que la tensión del telar se afloja gracias a oportunidades que permiten continuar el camino formativo. Un ejemplo de ello se observa en el siguiente fragmento:

"En ese momento de la experiencia apareció la coordinadora de la maestría. Cuando ya había perdido la esperanza, ella me llamó y me dio la oportunidad de entregar la prueba y mi propuesta de anteproyecto al día siguiente. Fue como si Dios me hablara a través de ella, recordándome que cuando algo es para uno, siempre habrá una puerta que se abre. Al final, envié todo y fui admitido".

Este episodio representa un momento en el que la tensión del telar se distiende, permitiendo que la trayectoria continúe cuando parecía interrumpirse. La oportunidad ofrecida por la coordinadora no solo modificó las condiciones del proceso de admisión, sino que también transformó la vivencia emocional del momento al pasar de la desesperanza a la posibilidad. Esta experiencia puede comprenderse a partir de lo que Martín-Barbero (2003) denomina un acontecimiento mediador, es decir, un suceso que irrumpe en la continuidad de la vida y genera desplazamientos significativos en el horizonte del sujeto. En este caso, la intervención de la coordinadora se convierte en un punto de inflexión que reafirma el sentido vocacional del proyecto de vida y demuestra que, aun en medio de las tensiones, el telar de la trayectoria docente encuentra caminos para seguir tejiéndose.

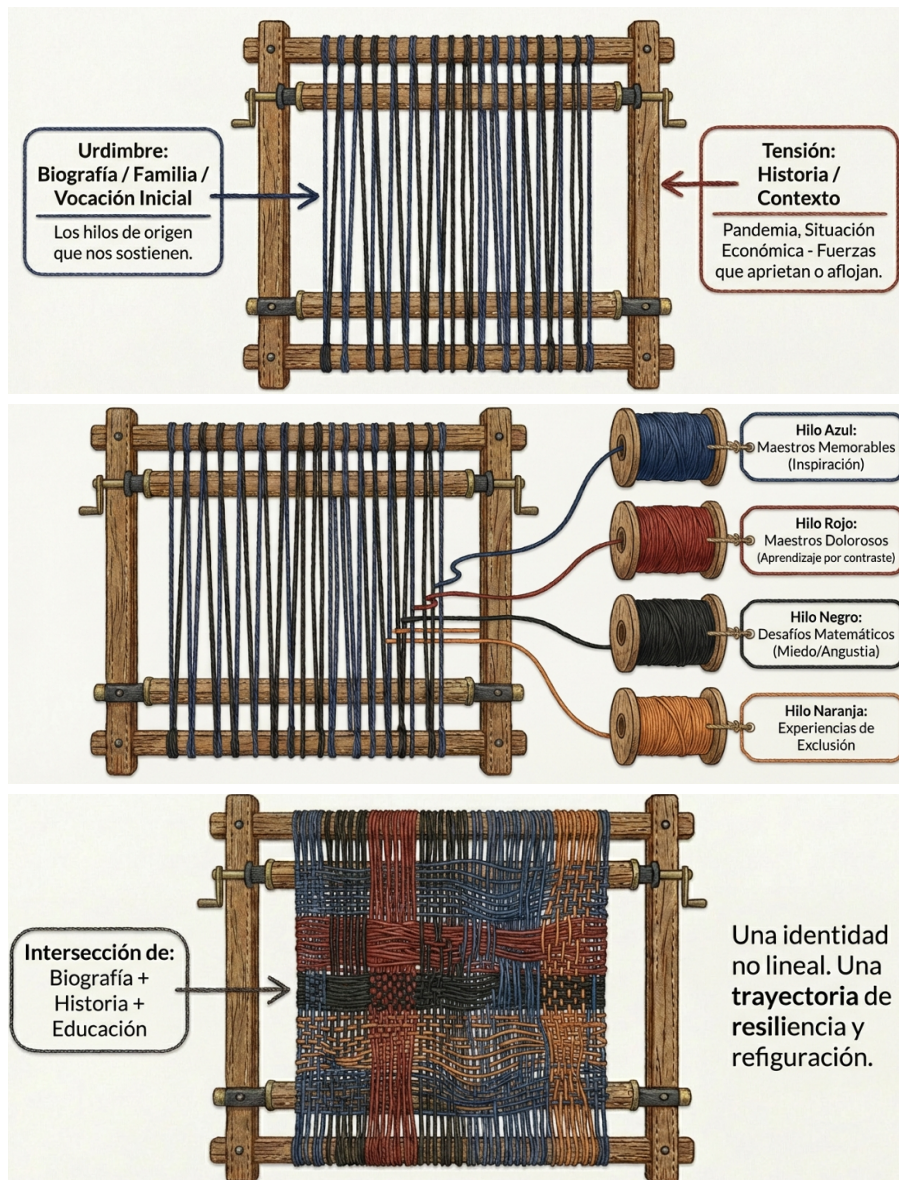
La Trama

La trama representa el tejido final que surge del entrecruzamiento entre la urdimbre biográfica, los hilos educativos y las tensiones históricas que han atravesado la trayectoria de formación como profesor de matemáticas. Si la urdimbre sostuvo los primeros gestos de la vocación —los vínculos familiares, los juegos de infancia y el descubrimiento del gusto por enseñar—, los hilos educativos, ya fueran luminosos, dolorosos, excluyentes o desafiantes, fueron aportando color, textura y dirección a ese tejido. A su vez, las tensiones históricas, como la pandemia, las limitaciones económicas y las oportunidades inesperadas, actuaron como fuerzas que apretaron o aflojaron el telar, obligando al profesor de matemáticas a reconfigurar la manera en que aprendía, enseñaba y se comprendía como futuro docente. De esta forma, la trama no se reduce a la acumulación de experiencias, sino que expresa la forma singular en que estas se entrelazan, se resignifican y se convierten en trayectoria. En este tejido, las emociones no aparecen como elementos accesorios, sino como fibras que otorgan cohesión, resistencia y sentido a la formación.

La figura 2 presenta el mapa-telar construido para sintetizar visualmente la trayectoria de formación reconstruida a partir del relato autobiográfico. En él se muestra cómo las dimensiones biográfica, educativa e histórica se entrecruzan para dar lugar a una identidad docente en permanente configuración. En la base se sitúan los hilos de la urdimbre, que corresponden a los elementos biográficos que sostienen el tejido: los primeros encuentros con las matemáticas, los gestos iniciales de enseñanza, el acompañamiento familiar y una vocación que comenzaba a insinuarse desde la infancia. Sobre esta base se entrelazan los hilos de la dimensión educativa, los cuales aportan textura emocional al recorrido: los maestros memorables que iluminan (hilo azul), los docentes que generan tensión o desencanto (hilo rojo), las experiencias de exclusión o autoexclusión (hilo naranja) y los desafíos vinculados a las propias matemáticas (hilo negro). Estos hilos, a su vez, se ven atravesados por tensiones históricas —como la

pandemia, las limitaciones económicas y las oportunidades inesperadas— que ajustan el telar y reorientan el sentido de la formación. La trama final emerge, así, como un tejido complejo y vivo que expresa la manera singular en que este profesor en formación ha ido construyendo su ser docente entre certezas y dudas, luces y sombras, resistencias y descubrimientos.

Figura 2. Representación de la metáfora del telar que representa las trayectorias de formación.



Fuente: construcción propia.

Puntos de llegada

Jara (2018), propone que los puntos de llegada aluden al tiempo “de formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (p. 158), en este sentido en este apartado del artículo se exponen las conclusiones en relación con el objetivo exhibido.

La primera conclusión refiere a que la trayectoria de formación del profesor de matemáticas no se configura como un recorrido lineal ni exclusivamente académico, sino

como un entramado complejo de experiencias que se originan en la dimensión biográfica, se transforman en la dimensión educativa y se ven tensionadas por la dimensión histórica. En este proceso, los relatos autobiográficos permiten evidenciar que las emociones no son elementos accesorios, sino constitutivos, pues actúan como hilos que otorgan sentido, continuidad y profundidad a la experiencia formativa. Así, identificar la trayectoria a través de la narrativa posibilita comprender cómo el ser docente se construye desde una historia vivida, sentida y reflexionada.

A su vez, como segunda conclusión, se tiene que las emociones emergen como mediadoras fundamentales en la configuración de las trayectorias de formación, al incidir en la manera en que el profesor interpreta, resignifica y proyecta sus experiencias. Momentos de alegría, frustración, miedo, motivación o incertidumbre no solo acompañan el recorrido formativo, sino que marcan puntos de inflexión que orientan decisiones, consolidan aprendizajes y reconfiguran la identidad profesional. En este sentido, la dimensión emocional del Ser se posiciona como un eje articulador entre lo biográfico, lo educativo y lo histórico, permitiendo comprender que la formación docente es, ante todo, un proceso profundamente humano y sensible.

Por último, como tercera conclusión, el uso de la narrativa autobiográfica y la sistematización de experiencias, mediadas por la metáfora del telar, permitió no solo reconstruir la trayectoria de formación, sino también propiciar un proceso de refiguración del ser docente. Al tejer las experiencias vividas con sus respectivas cargas emocionales, el profesor logra reconocerse como un sujeto en permanente construcción, capaz de reinterpretar su pasado y proyectarse hacia nuevas formas de comprender y ejercer la docencia. En consecuencia, este estudio aporta a la comprensión de la identidad del profesor de matemáticas como una construcción narrativa, dinámica y abierta, en la que las emociones juegan un papel central en la transformación de su práctica y de sí mismo.

Referencias

- APAI Psicólogos. (2017). Emociones, sentimientos y otros términos afines. Sitio web. Recuperado de <https://www.apai-psicologos.com/mindfulness-valencia/estado-deanimos/>
- Betancurt, K. (s.f.). La lista de las emociones: 450 Sentimientos humanos. Obtenido de Ayuda psicológica en línea: <https://ayuda-psicologica-en-linea.com/autoayuda/listaemociones-sentimientos/>
- Bourdieu, P. (1988). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Brackett, M., Cipriano, C., Barnes, TN, Rivers, SE, y (2019). Explorando los cambios en la participación estudiantil mediante el enfoque RULER: Un análisis de estudiantes en riesgo de fracaso académico. Revista de Educación para Estudiantes en Riesgo (JESPAR), 24 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1524767>
- Bruner, J. (1998). Realidad mental y mundos posibles. Gedisa
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 34(3), 69-111.
- Camargo, L. (2021). Estrategias cualitativas de investigación en educación matemáticas. Recursos para la captura de información y el análisis. Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional.



- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional* [Trabajo académico, Universidad de Valencia]. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Indagación narrativa: Experiencia y relato en la investigación cualitativa* [Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research]. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos* [How we think]. D.C Heath and Company.
- Fernández-Abascal, E. G., y Jiménez, M. P. (2010). *Psicología de la emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- García-Poyato, J., Cordero, G., y Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente: Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 43–67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>
- Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea- Ediciones de la U.
- Guacaneme, E. A. y Salazar, C. (2022). Aspectos esenciales en la constitución de la identidad del profesor de matemáticas como oportunidades y retos para la formación. En *Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía 2022-1: Educación en ciencias y matemáticas: contextos, desafíos y oportunidades*. Universidad Pedagógica Nacional.
https://www.academia.edu/119929485/Aspectos_esenciales_en_la_constituci%C3%B3n_de_la_identidad_del_profesor_de_matem%C3%A1ticas_como_oportunidades_y_retos_para_la_formaci%C3%B3n
- Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: Emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25–46.
<https://doi.org/10.1023/A:1016048823497>
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Jiménez, Y. S., y Torres, E. (2025). Narrativas sobre las trayectorias de formación para enseñar matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 18(2), 73–83.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens/ Flacso.
- Le Breton, D. (2016). La identidad narrativa. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(118), 7–18. <https://doi.org/10.15381/cfla.v37i118.12577>
- Ley 2383 de 2024, “Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia”, *Diario Oficial* No. 52.822, 19 de julio de 2024.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (2.^a ed.). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pérez, H. A. (2025). *Emociones de un profesor de matemáticas: la refiguración de su ser*. [Tesis de maestría en docencia de las matemáticas. Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN <http://hdl.handle.net/20.500.12209/22227>



- Puch Tecuapetla, S. del C., y Mena Chan, J. A. (2024). La influencia del factor emocional en las matemáticas con alumnos de Educación Media Superior: Influence of emotional factor in math with High School-Middle School students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 2349 – 2369.
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ¿Qué es un telar manual? (s.f.). Tejidos y Telares. Recuperado el 4 de diciembre de 2025, de <https://tejidosytelares.com/que-es-un-telar-manual/>
- Ricoeur, P. (1996, a). *Sí mismo como otro* (Trad. A. Neira). Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996, b). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Ediciones Trotta
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Ediciones Paidós.
- Santos, B. D. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schön, D. A. (1987). *Educando al profesional reflexivo [Educating the reflective practitioner]*. Jossey-Bass.
- Torres, E. (2023). *Relatos de maestros en pandemia: un análisis desde la identidad narrativa*. En I. C. Calderón Palacio (Comp.). *Práctica pedagógica y formación de maestros: experiencias educativas en tiempos de pandemia* (pp. 45–60). Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19342>
- Torres, E., y Salazar, C. (2025). *Narrativas, trayectorias y experiencias de futuros profesores de matemáticas*. En Alonso, A. Camps, R (comps) *Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de relatos: Historias de vida en educación* (pp. 251-162), Universitat de València.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Vargas, C., Salazar, C., Guacaneme, E., y Camargo, L. (2023). *Plan general de estudios: Maestría en docencia de las matemáticas*. Universidad pedagógica Nacional.
- Zambrano Gutierrez, I. (2021). *Maestros memorables en las vidas en de los maestros en formación de la UdeA Homenaje a Jesús Alberto Echeverri Sánchez*.

Notas

¹ Magíster en Docencia de las Matemáticas. Licenciado en Matemáticas. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá- Colombia). <https://orcid.org/0009-0005-3788-1109>

² Doctora en Educación. Magister en Educación. Licenciada en matemáticas. Docente de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). <https://orcid.org/0000-0002-3642-0571>