EMOCIONES DE UN PROFESOR DE MATEMÁTICAS: LA REFIGURACIÓN DE SU SER

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Docencia de las Matemáticas

Autor

Heyber Alejandro Pérez Ramírez

Asesora

Dra. Elizabeth Torres Puentes

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Maestría en docencia de las matemáticas

Facultad de ciencia y tecnología

Departamento de matemáticas

2025

Agradecimientos

A Dios

Por darme la oportunidad de crecer y compartir
con hermosas personas durante este proceso,
por permitirme llegar a este punto, resultado de su
incomparable compañía y su gran amor el cual me da fuerzas
para mostrar mi dedicación, esfuerzo y formación como
futuro magister en docencia de las matemáticas.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por abrirme nuevamente sus puertas, por ser la
excelentísima educadora de educadores,
por darme la oportunidad de vivir
experiencias maravillosas que me
permitieron crecer personal y
profesionalmente. A los profesores de la
maestría que aportaron desde sus
experiencias y conocimientos a mi formación.
A la hermosa familia que formé en este fantástico camino.

A la profesora Elizabeth Torres Puentes

Por haberme dado la oportunidad de
trabajar junto a ella, mostrarme su
constante apoyo, dedicación
incondicional y motivación para realizar y
culminar este trabajo de grado.
Es para mí una inspiración como docente y un ejemplo al que quiero llegar.

Dedicatoria

A Dios por darme la vida y darme la oportunidad de poder vivir esta experiencia.

A mis padres porque ellos siempre estuvieron ahí bridándome su apoyo, consejos y amor para hacer de mí el hombre que soy hoy en día.

A mis hermanas y hermanos, por su apoyo incondicional en todo lo que me propongo. Espero que este triunfo sea uno de los precursores de muchos en la familia.

A cada uno de mis compañeros de maestría por brindarme su colaboración, ánimo y compañía en el desarrollo de esta etapa en mi vida. Siempre estarán en mi corazón y los recordaré como mi familia académica.

Por último, a mis profesores por sus conocimientos, sus palabras, su sabiduría y su apoyo los cuales permitieron la finalización de este trabajo.

Heyber Alejandro Pérez Ramírez

Resumen

En este trabajo quise detenerme a mirar mi experiencia desde un lugar que pocas veces se toma en cuenta: lo que sentimos los profesores de matemáticas mientras enseñamos y nos formamos. A lo largo de los años he notado que hablamos mucho de los estudiantes, de sus emociones, pero poco se dice de las emociones de quienes enseñamos.

Por eso, decidí apoyarme en la sistematización de experiencias, desde un enfoque narrativo, para reconstruir esos momentos que nos marcan como profesores y comprender cómo nuestras emociones también refiguran lo que somos. Me inspiré en autores como Larrosa (2009), Bruner (1998), Cacho (2004) y Jara (2018), quienes tienen ideas que se entrelazan, como por ejemplo que la experiencia cobra sentido cuando es narrada o reflexionada o que la experiencia educativa se puede comprender como algo histórico y situado, no como eventos aislados. Por otra parte, invitan a pensar la formación docente como una historia viva, subjetiva y en constante movimiento.

Este trabajo lo organicé en cinco momentos, siguiendo la propuesta de Jara (2018): desde el punto de partida, hasta el punto de llegada, pasando por preguntas, recuerdos y reflexiones profundas. Con todo ello, mi intención es abrir un espacio para nombrar lo que vivimos, reconocer lo que sentimos y repensar quiénes somos como docentes de matemáticas.

Palabras clave: experiencia, emociones, identidad profesional, sistematización narrativa y trayectorias formativas.

Tabla de contenido

Introducción 9
Capítulo 1: Punto de partida 11
¿Cómo participé de la experiencia? 11
¿Cómo registré la experiencia? 14
Para el escenario de seminarios: 14
Para el escenario de asesorías 16
Para el escenario de trabajo autónomo 16
Capítulo 2: Preguntas iniciales de la sistematización de la experiencia 21
¿Para qué quería hacer esta sistematización? 21
¿Qué experiencia quise sistematizar? 22
¿Qué aspectos centrales de esas experiencias me interesó sistematizar? 24
Experiencia 24
Experiencia de formación 26
Identidad narrativa 26
Identidad profesional del profesor de matemáticas 29
Emociones 30
Emociones de los profesores de matemáticas 33
Trayectoria de formación 35
Reflexión 36
Refiguración 38
¿Qué fuentes de información utilicé? 38
¿Qué procedimientos seguí? 39
Capítulo 3: Recuperación del proceso vivido 41
Antes de la maestría: un camino pintado de anhelos 41
Ser profesor, un pensamiento permanente 41
El primer profesional de la familia “un gran orgullo” 43
La pandemia: un abrebocas a las emociones 45
Identidad vs ciencias exactas 45
Durante la maestría: el aprendizaje sin limites 46

Inicio del autorreconocimiento 46
La palabra que nos habita 48
Un primer semestre para mirar hacia dentro 49
La creación llamada “PAPÁ” 50
Taller performático: cuando el cuerpo habla 51
“La Peli”: un viaje hacia adentro 54
Profundización en matemáticas elementales: del desconcierto a la revelación 55
Diseño y desarrollo curricular en matemáticas 56
Segundo semestre: viviendo la experiencia emocional 58
Mundo Digital: Ecos de Tecnología y Recuerdos 63
Evaluación en el Aula: Espejos y Sombras 64
El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar: Cartas al Futuro 66
Elementos de la Matemática Crítica: Voces que Transforman 66
Matemáticas e Interdisciplinariedad: Galerías del Asombro 67
El Eco del Tercer Semestre: Refiguraciones 68
Trabajo de grado conjunto: sesiones de aprendizajes para la vida 68
Las asesorías de trabajo de grado 69
La alquimia de las emociones: el arte de refigurarse 70
Capítulo 4. Reflexiones de fondo 73
Entre el otro y la proyección del sí mismo: una diatriba antes de la experiencia. 75
Las emociones detonantes antes de la experiencia 76
Las emociones transicionales antes de la experiencia 77
Las emociones refigurantes antes de la experiencia 78
Los otros y el nosotros: una construcción durante la experiencia 78
Las emociones detonantes durante la experiencia 79
Las emociones transicionales durante la experiencia 79
Las emociones refigurantes durante la experiencia 81
La promesa del cuidado de las emociones: la refiguración del *yo* y del *nosotros*. 82
Las emociones detonantes después de la experiencia 83
Las emociones transicionales después de la experiencia 83

Las emociones refigurantes después de la experiencia 85
El poder decir en la trayectoria docente: voz, legitimidad y reconocimiento 87
Emociones que posibilitan el decir 88
Emociones que inhiben el decir 90
El poder actuar: decisiones pedagógicas, agencia y condiciones institucionales 90
Emociones que posibilitan la acción 91
Emociones que obstaculizan la acción docente 91
Imputabilidad y responsabilidad: asumir los actos, reconocer el impacto y reparar 95
Emociones que sostienen la responsabilidad docente 96
Emociones que tensionan la responsabilidad 97
La Urdimbre: los hilos de origen y de sentido personal 99
Los hilos que complementan la urdimbre: colores de lo educativo 101
La tensión en el telar: Historia que transforma 105
Trama: la trayectoria tejida 107
Capítulo 5. Puntos de llegada 110
Alcance del objetivo general 110
Refiguración alcanzada 111
Asuntos para próximas investigaciones 113
Espacios de comunicación 114
Bibliografía 115

Tabla de figuras

Figura 1. Ejes de sistematización y su relación 22
Figura 2. Experiencia según Larrosa (2009) 25
Figura 3. Tabla de las emociones. 30
Figura 4. Intensidad emociones, sentimientos y estados de ánimo. 32
Figura 5. Durabilidad emociones, sentimientos y estados de ánimo. 32
Figura 6. PAPÁ – Representación de mis mejores atributos 51
Figura 7 La trama del trayectoria de formación 109

Tabla de imágenes

Imagen 1. Formato del diario de campo 15
Imagen 2. Organización de carpetas por semestre 16
Imagen 3. Emociones antes, durante y después de cada seminario 17
Imagen 4. ¿Quién soy como profesor de matemáticas? 47
Imagen 5. Recuerdos a través de objetos 49
Imagen 6. Cartulina de mis sentires 53
Imagen 7. Un hermoso regalo 57
Imagen 8. Fin de seminario Aproximación narrativa 58
Imagen 9. Fin seminario Diseño curricular 58
Imagen 10. Emociones escritas por mis compañeros de maestría 60
Imagen 11. El maestro ideal. 62
Imagen 12. Narrativa de Xiomara 63
Imagen 13. Galeria de arte 68

Tabla de tablas

Tabla 1. Distribución de espacios académicos por semestre, ámbito y dimensión en la MDM 13
Tabla 2. Base fisiológica de las emociones. 34
Tabla 3. Matriz de análisis. 74
Tabla 4. Emociones del análisis interpersonal 86
Tabla 5. Emociones del análisis intrapersonal 98

Introducción

En los últimos 10 años ha surgido un gran interés por el estudio, el análisis y la narración de las experiencias o trayectorias formativas de los docentes, pues estas traen consigo múltiples oportunidades de aprendizaje tanto individual como colectivo. Sin embargo, la aceptación del enfoque de investigación narrativa ha sido limitada en el sector educativo, siendo a menudo malinterpretada o excluida de las investigaciones científicas, matemáticas y lógicas debido a percepciones de supuesta falta de "rigurosidad" o "formalidad", según criterios tradicionales y positivistas. Anudado a lo anterior, se ha evidenciado un gran crecimiento sobre la importancia del estudio de las emociones en los ámbitos educativos. No obstante, algunas investigaciones realizadas, como las de Puch y Mena, et al., (2024), Pekrun (2006) y Hannula (2002), entre otras, se han enfocado principalmente en los estudiantes y, en menor medida, en los docentes como agentes activos en los establecimientos educativos. A propósito, la Ley 2383 de 2024 promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas del país, centrando solamente su atención en los aprendices, y dejando de lado a los enseñantes.

Desde los planteamientos de Larrosa (2009), se reconoce que la experiencia del profesor es vista como una relación con el mundo en el que está inmerso y tiene como objetivo aportar no solo al campo educativo, sino también a la exploración de la sociedad que nos rodea hoy en día, y que, a su vez, implica retos. Las historias que tejemos y a las que nos enfrentamos en nuestra cotidianidad suscitan un sentido crítico y un autoconocimiento que usualmente no poseemos (o no construimos), por ello, vemos imperativo trabajar sobre estos obstáculos atendiendo a la subjetividad e intersubjetividad que nos demanda como sujetos de experiencias.

Por lo anterior, es menester generar espacios en los que la experiencia de formación sea objeto de estudio y análisis, pues de esta manera se generaría mayor conocimiento sobre la práctica de enseñanza. Cacho (2004) menciona que el análisis de las trayectorias formativas permite reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente. Además, 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, con miras a la refiguración de la identidad que se constituye siendo consigo mismo y con otros.

> Como principio fundamental en el estudio de la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas, se encuentra el paso que permite la narración y la mediación biográfica del *yo digo que* (que tiene que ver con la fenomenología del hombre que se reconoce capas, después de reconocer el poder de la acción), al paso del *yo me digo*. Este cambio tiene un gran significado, pues una cosa es la manifestación que hace el profesor cuando se ve como sujeto capaz y saca su voz al mundo declarando cosas que dice. Por otro lado, se tiene lo que el profesor construye para él mismo a partir de la reflexión, de la plena conciencia y de las consecuencias de decir algo a los demás (Comunicación verbal, C. Salazar, 03 de septiembre de 2024).

Así mismo, Bruner (1998) menciona que la narrativa proporciona perspectivas múltiples del mundo. Esto se debe a que los atributos de la narrativa tales como el juego de tiempos (que es inherente a ella), la polifonía (las múltiples voces que se conjugan en ella), la ficción (entendida en cómo el sujeto puede recrear y crear los sentidos de los acontecimientos que han aparecido en su historia con el propósito de dar sentido a su historia de vida) y los modos subjetivos permiten ver al mundo a través de múltiples rostros, como si de un cuerpo geométrico de varias caras se tratara. Por lo anterior, algunas de esas múltiples formas de la narrativa son: las narrativas orales, las escritas y las de imágenes (como lo son los fotogramas, las fotonarrativas, las narrativas audiovisuales y las narrativas performáticas) (Comunicación verbal, C. Salazar, 03 de septiembre de 2024).

Una de las posibilidades, que he encontrado, para apoyar el estudio de las experiencias de formación, desde una mirada emocional, ha sido la sistematización de experiencias enmarcada en los discursos e investigaciones de Jara (2018). Este autor considera que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

De acuerdo con lo anterior, esta sistematización es un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento que emerge en el proceso de formación y en la práctica, es decir, lo que se viene a llamar la experiencia formativa. Al sistematizar se busca descubrir el conocimiento de la experiencia y procesarlo colectivamente para extraer todas las lecciones y aportes posibles. En otras palabras, la sistematización se crea con el fin de promover la reflexión individual y colectiva sobre la experiencia, de forma que sea posible apoyar a las personas y a los grupos sociales en el análisis de la práctica, de los procesos realizados y los aprendizajes que les ha dejado el camino que ya han recorrido.

Por lo anterior, este documento pretende apoyar y dar a conocer los beneficios que aporta el uso de la sistematización de experiencias formativas por medio de relatos que describen la experiencia, haciendo hincapié en las emociones del profesor de matemáticas, pues su desarrollo y análisis dan lugar a la refiguración del docente haciéndolo ver como un sujeto único, singular y diverso. Para efectos de este trabajo, al referirnos al docente, estamos hablando del profesor de matemáticas al que le suceden cosas y que sobre ellas reflexiona.

Teniendo en cuenta el panorama ya planteado, el documento se centra en cinco grandes apartados, cada uno enmarcado en los momentos de sistematización descritos por Jara (2018): Capítulo 1: Punto de partida; Capítulo 2: Preguntas iniciales; Capítulo 3: Recuperación del proceso vivido; Capítulo 4: Reflexiones de fondo; y Capítulo 5: Punto de llegada. Al finalizar este trabajo se encuentra la bibliografía consultada.

Capítulo 1: Punto de partida

Al pensar en la experiencia y, en particular, en su sistematización, se debe reconocer la estructura y el funcionamiento de este proceso. Jara (2018) hace un recorrido en cada una de las fases de la sistematización nombradas de la siguiente manera: (i) Punto de partida, (ii) Preguntas iniciales, (iii) Recuperación del proceso vivido, (iv) Consolidando los aprendizajes y (v) Puntos de llegada.

En este primer capítulo se desarrolla el punto de partida, el cual es entendido por Jara (2018) como "el comienzo de todo proceso de sistematización" (p.136). Esto quiere decir que se parte de nuestra propia práctica, de lo que hacemos, de lo que pensamos y de lo que sentimos; por ende, no se puede sistematizar algo que no se ha experimentado, tal como lo reconoce el autor,

> Esto no significa que para sistematizar haya que esperar a que la experiencia concluya. Primero, porque el concepto de concluir una experiencia es muy relativo, ya que podría ser que un proyecto se termine, pero la experiencia que dicho proyecto inició o impulsó, continuará; segundo, porque la sistematización debe hacerse para ir alimentando la práctica y no para dar cuenta final de ella. (Jara, 2018, p. 136).

Es así como el punto de partida exige consignar las decisiones que se toman antes de iniciar el proceso de sistematización, partiendo de qué experiencia se busca sistematizar, para, a partir de su delimitación, determinar los participantes, la modalidad de trabajo, la información requerida y los recursos humanos y materiales que se deben destinar a este esfuerzo (OIT, 2016).

Por lo anterior, el punto de partida se configura, para este trabajo de grado, a partir de tres elementos: i) los escenarios, entendidos como los seminarios de la maestría, las asesorías de trabajo de grado y las reflexiones que realicé como autor del trabajo, mediante un trabajo autónomo y en los que se desarrolló la experiencia de formación que me permitió refigurar mi *Ser* (específicamente en el ámbito emocional) como profesor de matemáticas; ii) los instrumentos utilizados, que permitieron realizar un acopio de la información relacionada con el proceso de formación, y su reflexión continua; iii) y las investigaciones realizadas por otros investigadores con asuntos de interés similares a los míos pues estos me sirvieron como punto de partida para el abordaje de las categorías teóricas así como el abordaje metodológico.

¿Cómo participé de la experiencia?

Doy apertura al concepto de experiencia, pues considero necesario que este sea comprendido como elemento transversal a la sistematización. Para definir experiencia asumo las tesis de Jara (2018) y Larrosa (2009), para quienes es un proceso sociohistórico dinámico y complejo, personal y colectivo. Es decir, las experiencias no son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, pues permanecen en constante movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (Jara, 2018). Anudado a lo anterior, la experiencia es, según Larrosa (2009), *eso que me pasa* y por ende enmarca a todos los sucesos (tempo espacial) que vive un sujeto.

Por su parte, la Maestría en Docencia de las Matemáticas (MDM) ha venido trabajando bajo la mirada de la identidad del profesor de matemáticas a través de sus tres dimensiones: ser, hacer y saber. Esta propuesta en el programa de formación se basa en el estudio y la reflexión de la identidad del profesor de matemáticas y permite indagar sobre su importancia de estudio en la comunidad educativa. Por ende, durante el periodo de estudio de la maestría (2024-1 a 2025-2), se desarrollaron actividades en las cuales los maestrantes (actores principales de esta experiencia de formación) se encontraron consigo mismos y especialmente con sus emociones (o así se pudo evidenciar). En el marco de los seminarios, también se realizaron relatos respecto al ser docente de matemáticas y lo que ello conlleva. Además, se exploraron alternativas para sintetizar las diferentes e intrigantes experiencias que cada participante tuvo durante su vida como estudiante y actualmente como profesor de matemáticas en ejercicio, que se relacionan con su asunto de interés. Todo lo anterior permitió reflexiones que transformaron no solo la forma de actuar de los sujetos sino también la forma de pensarse, de cuidarse y de valorarse como maestros de matemáticas.

Por ello, como docente de matemáticas, y estando en un proceso de formación posgradual, centré mi asunto de interés en *las emociones* vividas como sujeto protagonista de la experiencia, en este caso, la experiencia de formación en la MDM de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para mi es importante el estudio de las emociones ya que, desde las instituciones donde he laborado, el docente es visto como una "maquina" de trabajo dejando de lado la esencia humana que este representa. Por ende, este trabajo se propone con el fin de evidenciar la refiguración de un profesor de matemáticas que reflexiona sobre las emociones que emergen de su trayectoria formativa.

En consonancia, la MDM entiende por refiguración,

> la producción de nuevas figuraciones sobre sí mismo. Esto involucra los rasgos de mismidad e ipseidad de la identidad del profesor, es decir, aquellos rasgos que dan cuenta de la permanencia e impermanencia de una identidad. Los rasgos de mismidad son aquellos que permiten identificar al profesor a través del tiempo y de las circunstancias, es decir, a pesar de los cambios que haya tenido, mientras que los rasgos de ipseidad son variables, dinámicos o en cambio permanentes. Así, la identidad del profesor se concibe como algo mutable que conserva aspectos inmutables; ¡una exquisita paradoja!, consustancial con el carácter y naturaleza humana. Por otra parte, es importante aclarar que las refiguraciones del profesor se producen en procesos permanentes de examen e interpretación de la vida vivida y le permiten comprender su acción con y por otros en un contexto. De esta manera, en los procesos de refiguración el profesor también se construye como sujeto moralmente responsable de su actuar en el mundo (Vargas, et al, 2023, pp. 7-8)

Por lo anterior, es menester dar a conocer la manera en cómo participé de la experiencia bajo los siguientes escenarios:

- **Seminarios de la MDM:** como nombré anteriormente, el plan de estudios de la MDM está enfocado en la refiguración de la identidad del profesor de matemáticas. Por ende, "la malla curricular asume dicha identidad[1] como una categoría que articula

[1] **Nota:** los términos de identidad, refiguración, dimensión, ámbito y experiencia serán definidos en el segundo capítulo de este documento

dialécticamente tres dimensiones del carácter profesional del docente de matemáticas (el saber, el hacer y el ser), en cuatro ámbitos (el de sí mismo, el de las relaciones con el otro, el de la comunidad escolar y el del campo académico)" (Vargas, et al, 2023, p. 1). Por ende, mi participación en estos espacios fue fundamental, pues en ellos se construyó mi trayectoria formativa y donde las experiencias (y las emociones) refiguraron como profesor de matemáticas.

La siguiente tabla muestra la distribución académica para los cuatro semestres de la maestría, su relación con las dimensiones de la identidad y los ámbitos que de ellas se demandan.

Tabla 1. *Distribución de espacios académicos por semestre, ámbito y dimensión en la MDM*

Dimensiones / **Semestre (Ámbitos)**	**Ser**	**Saber**	**Hacer**	**Sistematización de experiencia de formación**	**Total créditos semestre**
Semestre I (sí mismo)	Aproximación narrativa a la experiencia profesional (*Básico – 3 créditos*)	Profundización en matemáticas escolares *(Básico – 3 créditos)*	Diseño y desarrollo curricular en matemáticas (*Básico – 3 créditos*)	Trabajo de grado I (*Investigación – 3 créditos*)	12
Semestre II (el otro)	Discurso matemático y corporeidad (*Electivo I – 2 créditos*)	Intersubjetividad en el aula de matemáticas (*Electivo II – 2 créditos*)	Procesos de la matemática escolar (*Electivo III– 2 créditos*)	Trabajo de grado II (*Investigación – 3 créditos*)	11
			Tecnología en Ciencias y matemáticas (*Electivo IV– 2 créditos*)		
Semestre III (Comunidad escolar)	El profesor de matemáticas y la comunidad escolar (*Electivo V – 2 créditos*)	Las matemáticas y la interdisciplinariedad (*Electivo VI – 2 créditos*)	Mundo digital y educación matemática *(Electivo VII – 2 créditos*)	Trabajo de grado II (Investigación – 3 créditos)	13
			Elementos de la matemática crítica (*Electivo VIII – 2 créditos*)		
			La evaluación regulada en un sistema institucional (*Electivo IX – 2 créditos*)		
Semestre IV (Comunidad académica)	Producción de material audiovisual (*Actividades complementarias de profundización - 3 créditos*)			Trabajo de grado IV (*Investigación – 3 créditos*)	9
	Publicación en memorias de una ponencia, participación en un grupo de investigación (*Actividad complementaria de investigación -3 créditos)*				

Nota. Tomada de Plan de Estudios MDM 2024-1

- **Asesorías de trabajo de grado:** como uno de los dos sujetos (asesora y estudiante) clave de estas reuniones, mi rol no solamente se basó en atender las recomendaciones e instrucciones de la docente, sino que con ella pude expresar mis sentires y a partir de mis

emociones construí relatos autobiográficos[2] que me llevaron a recordar y reflexionar sobre lo vivido en mi trayectoria de formación como estudiante desde que estaba en el colegio y hasta la universidad. En las asesorías se privilegió la escritura de relatos autobiográficos con miras a la construcción de las trayectorias de formación[3].

- **Trabajo autónomo:** este escenario se entiende como aquel donde pude acopiar y ordenar la información que emergía de los dos escenarios descritos anteriormente, para luego volver a esa información y ver los datos de manera reposada, con la distancia de verme a mí mismo como otro. Aquí reflexioné sobre las emociones que sentí en cada uno de los seminarios, para ello tuve en cuenta las situaciones que me denotaban alguna emoción. A propósito, Ricoeur (1990) plantea que el "sí mismo" se constituye a través de un proceso dialéctico en el que el reconocimiento del otro y la relación con él son fundamentales para la formación de la propia identidad.

Como se puede evidenciar, en estos espacios reflexioné sobre lo que me pasó en cada una de las clases de la maestría y cómo eso refiguró mi identidad como docente de matemáticas. También reflexioné sobre lo que ha sumado a mi trayectoria de formación en distintas dimensiones (educativa, biográfica, histórica). Aquí hago un encuentro conmigo mismo donde cada experiencia me lleva a mejorar mi forma de ser y estar con los que me rodean.

La participación en los tres escenarios descritos permitió que se diera lugar a la reflexión de la experiencia de formación en relación con las emociones. Estas fueron la principal fuente de la refiguración del *Ser* (en su ámbito emocional) del profesor de matemáticas.

¿Cómo registré la experiencia?

En el marco de la MDM aprendí el gran poder de la escritura y la sistematización de experiencias. Para la recolección de la información y la producción de los datos y, teniendo en cuenta los tres escenarios antes mencionados, decidí tener en cuenta los siguientes instrumentos:

Para el escenario de seminarios:

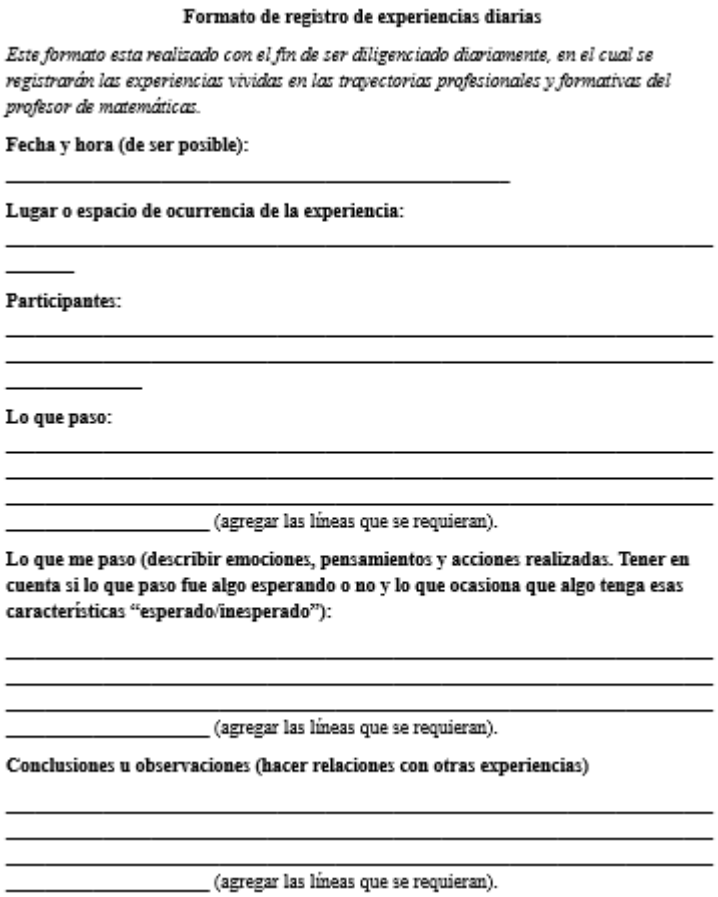
- *Diario de campo:* cuaderno en el que se consignó descripciones de lo ocurrido en cada uno de los seminarios que cursé durante la maestría. Este diario fue diligenciado por el autor de este trabajo cada sábado con los apuntes de cada sesión de clase. Dichas notas fueron señaladas bajo la mirada de las emociones, es decir, con el diario pretendí dar mucho más enfoque a las emociones que experimenté en las sesiones de clase.
  Para su debida gestión y con el fin de que no se omitiera ningún detalle importante, este diario se diligenció teniendo en cuenta el siguiente formato, el cual se utilizó para

[2] Un relato autobiográfico es un texto que narra la vida de una persona, centrándose en sus experiencias, sentimientos e ideas. Es un ejercicio de escritura de sí mismo y de construcción social de la realidad (Juliao, 2021).

[3] Los términos de trayectoria de formación y reflexión se definirán en el capítulo 2.

describir y reflexionar sobre los momentos en los que las emociones tomaron un papel importante.

Imagen 1. *Formato del diario de campo*



Formato de registro de experiencias diarias

Este formato esta realizado con el fin de ser diligenciado diariamente, en el cual se registrarán las experiencias vividas en las trayectorias profesionales y formativas del profesor de matemáticas.

Fecha y hora (de ser posible):

_____

Lugar o espacio de ocurrencia de la experiencia:

_____

_____

Participantes:

_____

_____

_____

Lo que paso:

_____

_____

_____

_____ (agregar las líneas que se requieran).

Lo que me paso (describir emociones, pensamientos y acciones realizadas. Tener en cuenta si lo que paso fue algo esperando o no y lo que ocasiona que algo tenga esas características "esperado/inesperado"):

_____

_____

_____

_____ (agregar las líneas que se requieran).

Conclusiones u observaciones (hacer relaciones con otras experiencias)

_____

_____

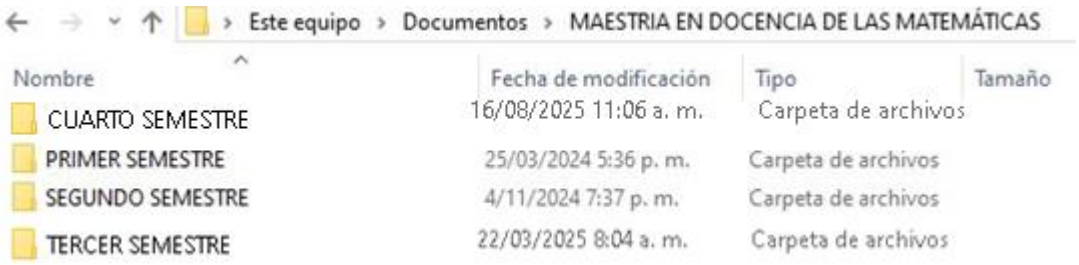
_____

_____ (agregar las líneas que se requieran).

Nota. Construcción propia

- *Trabajos, actividades y ejercicios:* corresponde a las tareas propuestas por los profesores en los distintos seminarios, y que fueron tenidas en cuenta como fuentes de información. Conté con una carpeta virtual (alojada en Drive – *Ver ilustración 2*) de la maestría organizada por seminarios; allí realicé un inventario de las distintas versiones de las tareas y los comentarios realizados a estas por parte de los docentes. Así pues, tomé en cuenta los trabajos que me permitieron sentir alguna emoción ya sea al momento de su elaboración, al exponerlo o en su retroalimentación. Por lo anterior, las carpetas de cada semestre contienen subcarpetas con cada uno de los seminarios vistos durante la maestría. Sin embargo, no todas cuentan con la misma cantidad de documentos, pues en algunos seminarios se detonaron más emociones que en otros.

Imagen 2. *Organización de carpetas por semestre*



Nota. Construcción propia

Para el escenario de asesorías

- *Relatos autobiográficos sobre la trayectoria de formación:* Estos escritos los realicé dando respuesta a ciertas preguntas orientadoras realizadas por la asesora de este trabajo de grado. Aquí mis intereses principales fueron: (i) mi trayectoria de formación, enfocándome en cómo llegué a ser docente de matemáticas, por qué elegí estudiar la maestría en la misma universidad en la que estudié el pregrado y cómo fue mi paso por la MDM. (ii) las emociones que detonaron las personas, los lugares y las experiencias que viví y me compartieron. (iii) los hechos históricos que han marcado mi trayectoria educativa.

  Estos textos se llevaron a cabo de manera lineal, en donde daba respuesta a cada cuestionamiento de la asesora de este trabajo de grado, sobre mi experiencia de formación, logrando consolidar los relatos autobiográficos que configuraron la trayectoria de formación. Todos los documentos realizados se organizaron en un solo documento narrativo para así generar un documento titulado “Emociones y trayectoria de formación”, el cual sirvió como inicio de la creación de los relatos autobiográficos.

- *Grabaciones de asesorías:* estos videos fueron de suma importancia ya que en ellos pude apreciar mis sentires al estar compartiendo mis relatos e ideas ante el tema o los temas que se estaban tratando en cada asesoría de trabajo de grado. Teniendo en cuenta que las asesorías se desarrollaron 15 veces durante cada semestre y que, en algunas de ellas no se obtuvo la respectiva grabación, al finalizar se contó con 18 videos. De estas herramientas audiovisuales realicé más de 30 transcripciones de los apartados más importantes e intrigantes que me sirvieron como insumo para realizar la sistematización de la experiencia de formación.

Para el escenario de trabajo autónomo

- *Reflexiones sobre los sentires y percepciones de personas cercanas a mi e involucradas con la experiencia de formación a sistematizar:* Estas reflexiones fueron recogidas por medio de audios o textos que se produjeron al tener conversaciones con las personas que me acompañaron en el proceso académico posgradual. Aquí tuve en cuenta el instrumento de grupo focal construido bajo la orientación de mi asesora, y el cual fue aplicado a mis compañeros de la maestría. Dicho instrumento lo denominé “configuración de las emociones de los profesores de matemáticas”; su objetivo fue revisar, ver e identificar las emociones que había encontrado en mí y si estas eran encarnadas en otros docentes de matemáticas (mis compañeros). En este instrumento lo importante no era cómo ellos me veían a mí, sino de qué manera se sentían ellos, en qué momento se sentían de dicha

manera, si sentían las mismas emociones que yo, etc. Todo esto, por medio de juegos sobre las emociones.

- *Documento sobre las emociones que sentí antes, durante y después de cada sesión de clase:* en este escrito describí las emociones que sentí en algunas de las sesiones de clase de los seminarios. Aquí el foco central era identificar los detonantes que hicieron que dichas emociones salieran a flote.

Imagen 3. *Emociones antes, durante y después de cada seminario*

Emociones en los seminarios del primer semestre de la MDM – UPN

Profundización en matemáticas elementales – Edgar Angulo		
Clase #1 – 10 de febrero de 2024		
Antes	**Durante**	**Después**
Al ser la primera clase tenía muchas expectativas e incertidumbres respecto a lo que aprendería, al docente, a mis compañeros y al volver a la universidad después de más de un año que no asistía.	Durante esta clase experimente varias cosas con la gran pregunta de "¿quién soy como profesor de matemáticas?", pues en mi poca experiencia como docente, no me había preguntado sobre ello, de hecho, no me parecía algo relevante para pensarlo. Sin embargo, esto no era lo único que me irrumpía, pues no solamente debía pensar en una respuesta a la pregunta, sino que también debía imaginar como representar (por medio de dibujos) esa respuesta.	De esta clase me quedaron varias emociones: - La tristeza al evidenciar que no sería un curso de matemáticas pura (como lo esperaba). - La angustia de saber

Nota. Construcción propia

Como punto de partida se consultaron algunas investigaciones con interés similar, sin que esto constituya un estado del arte, por el contrario, este ejercicio permitió darme cuenta de los grandes avances que se han venido dando en el estudio de las emociones de profesores de matemáticas tanto noveles y expertos. Como producto de la revisión de estos trabajos, se identificaron puntos en común con el asunto de interés, tales como: la clasificación de las emociones, el impacto de las emociones y el trámite de las emociones, todo ello identificado en el *Ser* de los profesores de matemáticas.

Identifiqué un primer grupo configurado por algunas investigaciones que se enfocan en la clasificación de las emociones de profesores de matemáticas. Por ejemplo, el trabajo de García y Pascual (2017), los cuales se basan en la teoría OCC (Toma su nombre por los autores: Ortony, Clore y Collins), para visibilizar las variables afectivas (emociones) en la enseñanza de las matemáticas y lograr que las personas reflexionen sobre su importancia. Este estudio muestra que las emociones no son elementos accesorios, sino constitutivos de la experiencia profesional. El paso de la congoja a la satisfacción puede ser comprendido en términos de identidad narrativa, donde la idem se relaciona con la repetición de emociones ligadas al fracaso y a la dificultad de enseñar matemáticas, mientras que la ipse se asocia a la capacidad de resignificar dichas experiencias en logros y satisfacciones. Además, la metodología narrativa empleada por los autores se conecta con la perspectiva de sistematización de experiencias que propongo en mi trabajo, en tanto ambas buscan recuperar la voz de los docentes y reconocer que la reflexión sobre las emociones vividas a lo largo de la trayectoria formativa contribuye a la refiguración del ser profesor de matemáticas.

Otro estudio que pretende la clasificación de emociones es el trabajo desarrollado por García, Moreno, y Sierra (2019), muestra que las emociones de los profesores de matemáticas pueden sistematizarse en categorías que ayudan a comprender cómo se configuran sus trayectorias formativas. La metodología narrativa utilizada coincide con mi interés en

rescatar las voces y experiencias de los docentes, pues son los relatos los que permiten acceder a su mundo emocional. Además, la categorización propuesta refuerza la idea de que las emociones no son aisladas ni anecdóticas, sino estructurales en la construcción de la identidad docente. En diálogo con Ricoeur, estas emociones pueden interpretarse como parte del relato identitario: la idem vinculada a emociones recurrentes en la práctica (frustración, orgullo, vergüenza) y la ipse como la capacidad de refigurar dichas vivencias en satisfacción y sentido de ser profesor.

Por su parte en el trabajo de García-González, Martínez-Sierra y Guerrero (2016) se identifican las emociones de profesores de matemáticas mexicanos de bachillerato en servicio basándose en las experiencias narradas por 13 profesores tanto noveles, como expertos con más de 15 años de experiencia. Este estudio refuerza la idea de que las emociones atraviesan toda la trayectoria formativa y profesional de los profesores de matemáticas, sin importar si son noveles o expertos. La metodología empleada, basada en narraciones y en la teoría OCC, coincide con mi propuesta de sistematizar experiencias, ya que permite comprender las emociones en su contexto y darles sentido desde la voz del propio docente. Además, las emociones identificadas muestran cómo estas influyen en la configuración de la identidad docente: algunas ligadas a la permanencia de dificultades o tensiones (idem), y otras a la posibilidad de refigurar la práctica en satisfacción, gratitud o júbilo (ipse). En este sentido, el artículo aporta a mi investigación al evidenciar que la construcción del ser profesor de matemáticas está estrechamente vinculada a la vivencia y resignificación de sus emociones a lo largo de su trayectoria.

En el trabajo de Paredes (2021), se aborda las emociones que experimentan los estudiantes de la Licenciatura en Física de la Universidad Pedagógica Nacional durante sus prácticas profesionales. El documento se inscribe en un enfoque cualitativo, desde una perspectiva no experimental, con el propósito de comprender las emociones como experiencias vividas y situadas en un contexto, más allá de tratarlas como simples variables cuantificables. Entre los hallazgos se encuentran similitudes con los estudios realizados en docentes de matemáticas. En ambos casos aparecen emociones negativas como ansiedad, nerviosismo o incomodidad, frecuentemente asociadas a metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos y a evaluaciones que generan presión. A la vez, se reconocen emociones positivas derivadas del dominio del conocimiento disciplinar, como interés, confianza y tranquilidad hacia la labor docente. No obstante, el estudio revela una diferencia importante: en los futuros docentes de física existe un mayor equilibrio entre emociones positivas y negativas, e incluso una proyección hacia vivencias de confianza e interés en su ejercicio profesional, evidenciando así un cambio en la identidad de los futuros profesores de física pues la manera en cómo tramitan sus emociones les permite superar obstáculos y generar nuevas proyecciones profesionales. En contraste, en los profesores de matemáticas las emociones negativas tienden a persistir en la práctica, salvo cuando se resignifican mediante procesos reflexivos. Esto sugiere que las diferencias no dependen únicamente de las características personales, sino de las culturas de enseñanza que rodean cada disciplina, configurando de manera distinta los vínculos emocionales con el saber.

Por otra parte, consulté el trabajo de Devia y Gámez (2024) donde pretendieron identificar las emociones que se dan en los profesores en formación de la Licenciatura en Matemáticas durante su etapa práctica en la universidad. Este estudio es va más allá de la identificación de emociones: reconoce las situaciones desencadenantes, las creencias y

actitudes asociadas, y plantea la necesidad de integrar la dimensión afectiva como parte fundamental de la formación docente. En este sentido, encuentro una relación directa con mi trabajo de grado, pues ambos estudios parten del reconocimiento de las emociones como elementos constitutivos del ser y del hacer del profesor de matemáticas. Sin embargo, mientras Devia y Gámez (2024) se concentran en el análisis emocional durante la práctica pedagógica, mi investigación busca comprender cómo estas emociones, vividas a lo largo de las trayectorias formativas, contribuyen a la configuración del ser docente. Así, el estudio de estas autoras representa una mirada situada en el presente de la formación, mientras que el mío propone una lectura más longitudinal, que intenta comprender los procesos de refiguración de mi ser a partir de la sistematización de experiencias emocionales vividas.

Una segunda agrupación, producto de la revisión de trabajos con temas afines, está relacionada con el impacto de las emociones en los profesores de matemáticas. Aquí se evidencia de qué manera reacciona un docente al estar en un estado emocional, ya sea negativo o positivo. Por ejemplo, el trabajo de García-González y Ramos-Silverio (2020), se propuso analizar el impacto de las emociones "negativas" que experimentan docentes en servicio durante la enseñanza de las matemáticas, a través de la construcción de un perfil emocional. Este trabajo guarda una relación profunda con mi investigación, ya que aborda las emociones como un componente central en el ser y el hacer docente. No obstante, mientras este estudio se enfoca en docentes en servicio y en su experiencia en el aula, mi interés radica en comprender cómo las emociones, vividas a lo largo de las trayectorias formativas, contribuyen a reconfigurar la identidad del profesor de matemáticas. Además, mi propuesta considera la sistematización de experiencias como una herramienta metodológica que permite rescatar, interpretar y transformar dichas vivencias. En ese sentido, el artículo analizado no solo valida la relevancia de las emociones en la práctica docente, sino que también refuerza la necesidad de espacios donde los docentes, en formación y en servicio, puedan reconocer y resignificar sus experiencias emocionales como parte constitutiva de su profesionalización.

Finalmente, un tercer agrupamiento que se puede entrever a partir de las investigaciones consultadas como punto de partida, comprende la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Aquí tomo como referencia el libro "Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático", escrito por Gómez-Chacón (2000). Esta obra constituye una investigación que analiza cómo las emociones inciden directamente en los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de las matemáticas, especialmente en estudiantes con dificultades. El texto articula teoría, práctica e intervención en el aula, convirtiéndose en una referencia clave tanto para la investigación como para la formación docente. Este libro guarda una profunda relación con mi trabajo de grado, ya que ambos reconocen que las emociones son constitutivas del ser docente y que su análisis no puede desligarse del contexto de formación. Aunque Gómez Chacón se enfoca principalmente en los estudiantes y en los procesos de aula, sus reflexiones abren posibilidades para pensar la formación docente desde un enfoque emocional integral. Además, las herramientas de diagnóstico emocional propuestas pueden ser inspiradoras para pensar instrumentos que permitan recoger y comprender las emociones en las trayectorias formativas de los profesores de matemáticas. Si bien mi trabajo se apoya en la sistematización de experiencias para comprender la refiguración del ser docente, encuentro en esta obra un respaldo conceptual y metodológico para sostener que las emociones no son accesorio, sino

que son centrales en la construcción de una identidad profesional reflexiva y situada del profesor de matemáticas.

Como se puede apreciar, todos estos estudios han dado a conocer varias de las emociones que experimentan los docentes de matemáticas (o de otras áreas) en su labor docente. Además, estos trabajos destacan la importancia del estudio de las emociones en docentes de matemáticas, pues como menciona Paredes (2021) aproximarse a la conceptualización y caracterización de las emociones, resulta de vital importancia ya que estas comunican nuestro estado de ánimo a otras personas y visibilizan el impacto que tienen este tipo de estudios tanto para los investigadores, los sujetos involucrados y quienes comparten con ellos. Anudado a ello Chóliz y Gómez (citados en Paredes, 2021) sugieren que, si un docente se dispusiera a entender o escuchar la emoción que emerge de sí mismo, tendría una mejor relación con él y con los demás, pues también podrá tramitar las emociones que surjan de quienes lo rodean. De esta manera, el comprender las emociones de los estudiantes, y por supuesto las propias, genera un mejoramiento en nuestra forma de pensar, hacer y actuar dentro y fuera del aula de clase de matemáticas.

Por todo lo mencionado anteriormente, esta sistematización pretende identificar las emociones de un profesor de matemáticas (específicamente las de quien escribe este documento) que le permiten refigurar su *Ser*. Esto con el fin de intercambiar y compartir los aprendizajes y hallazgos encontrados con otras experiencias similares. Con este trabajo no trato de realizar generalizaciones debido a la unicidad y particularidad de cada docente de matemáticas y sus experiencias de formación, pero sí intento identificar cómo otros maestros pueden estar viviendo lo mismo que yo y cómo estos mismos dan un trámite distinto (o similar) a sus emociones.

Capítulo 2: Preguntas iniciales de la sistematización de la experiencia

En este capítulo se presentan las respuestas a las preguntas iniciales que según Jara (2018),

> 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 (p. 141).

Así, las preguntas que orientan la sistematización son: ¿Para qué realizar la sistematización?, ¿Qué experiencia quería sistematizar?, ¿Cuáles aspectos de la experiencia se quieren sistematizar?, ¿Qué fuentes de información se utilizarán? y ¿Cuál es el procedimiento a seguir? Jara (2018) propone que estas preguntas iniciales orientan el proceso de sistematización, y no importa su orden, pues no tienen jerarquía entre ellas, pero sí es importante que se reflexione sobre cada una de ellas. Estas indagaciones ayudan a delimitar el propósito de la sistematización, permitiendo identificar qué se quiere comprender, analizar y aprender de la experiencia. Definir el foco de la sistematización evita que el proceso sea demasiado amplio o disperso. Además, guiar la reconstrucción y análisis de la experiencia permite identificar los aspectos más relevantes a considerar. Por otra parte, favorecer la reflexión crítica ayuda a mirar la experiencia desde diferentes ángulos, descubriendo aprendizajes y patrones. En consecuencia, conectar con la práctica y con la teoría, facilita la articulación entre lo vivido y los marcos conceptuales que pueden explicarlo.

Por lo anterior, este capítulo se divide en cinco secciones, correspondientes con cada pregunta, en las que describo: (i) los objetivos general y específicos previstos para esta sistematización, (ii) la experiencia que se sistematizó teniendo como base los planteamientos de Larrosa (2009) y sobre la trayectoria de formación según Cacho (2004), (iii) los aspectos o ejes centrales que se sistematizaron, los cuales se describen a modo de marco conceptual, (iv) las fuentes de información utilizadas y (v) la metodología que se siguió para el proceso de sistematización de la experiencia.

¿Para qué quería hacer esta sistematización?

Como ya he explicado en la introducción de este documento, la sistematización de experiencias es un ejercicio que permite el crecimiento no solo personal sino también de una comunidad en específico. En mi caso, este trabajo conlleva un ejercicio de reflexión profunda sobre mi ser, lo cual me ayuda a crecer tanto en lo personal como en lo profesional. Por otro lado, es fundamental reconocerme como parte de la comunidad de educadores matemáticos y, por ende, me es menester aportar en ámbitos que se relacionen con nuestra profesión y área del conocimiento. Por ello, surge mi interés en reflexionar en la refiguración del *Ser* del profesor de matemáticas a partir de la comprensión de sus emociones como producto de la reflexión en el marco de la experiencia de formación. Todo esto se evidencia en los siguientes objetivos propuestos para este trabajo de grado.

Objetivo general:

Analizar las emociones de un profesor de matemáticas y la refiguración de su *Ser* a través de relatos autobiográficos en el marco de la sistematización de su experiencia de formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas – UPN, que le permite reflexionar sobre la relación entre sus emociones y su trayectoria de formación.

Objetivos específicos:

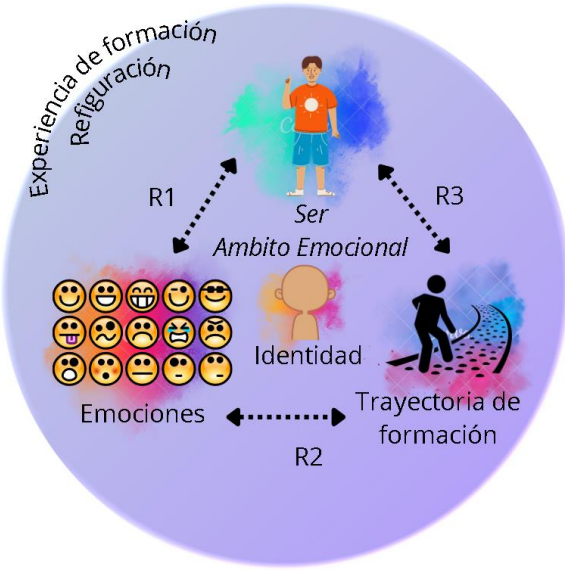
- Tipificar las emociones de un profesor de matemáticas que se relacionan con su *Ser,* y se detonan a partir de la reflexión de las trayectorias de formación en el marco de la Maestría en Docencia de las Matemáticas-UPN.
- Identificar las trayectorias de formación de un profesor de matemáticas a través de relatos que muestran las dimensiones biográfica, histórica y educativa, en relación con sus emociones.

¿Qué experiencia quise sistematizar?

La experiencia que se sistematizó se configuró desde cuatro ejes constitutivos: la experiencia de formación, las emociones del profesor de matemáticas, el *Ser,* desde su ámbito emocional, como una dimensión de la identidad, y las trayectorias de formación.

El siguiente diagrama muestra cómo, desde la experiencia de formación y el proceso de refiguración, se desarrolla la identidad del profesor de matemáticas, en el marco de esta sistematización. Aclaro que los cuatro ejes son trabajados, a mayor profundidad, en el siguiente apartado.

***Figura 1**. Ejes de sistematización y su relación*



Nota. Construcción propia

La relación que existe entre el *Ser* y las emociones (R1), está sustentada por la propuesta de la MDM, en la que el Ser contempla aspectos relacionados con la subjetividad e intersubjetividad del profesor de matemáticas. Así, esta dimensión alude a las actitudes o

valores, a las emociones y a los demás aspectos que no se integran de manera natural a las dimensiones del saber y el hacer, pero que son fundamentales en el quehacer profesional docente. Además, el *Ser* incluye lo emocional, entendido como la capacidad del docente para conocerse a sí mismo, comprender a los demás, y regular sus emociones. Desde distintas perspectivas, se valora su habilidad para automotivarse, manejar frustraciones, empatizar, y actuar con sensibilidad ante los contextos de sus estudiantes y colegas, reconociendo las emociones como parte esencial de su humanidad.

Por otra parte, la relación entre emociones y la trayectoria de formación (R2) se da a partir de comprender que las trayectorias, tal como las plantea Cacho (2004), quien afirma que no se reducen a simples recorridos lineales o acumulación de saberes, sino que están marcadas por momentos significativos, rupturas, continuidades y resignificaciones que configuran la identidad del docente. En ese sentido, las emociones no son un elemento secundario, sino constitutivo de estas trayectorias, ya que acompañan, median y, muchas veces, orientan las decisiones, los sentidos que se otorgan a la práctica y las formas de habitar la profesión.

Las experiencias vividas en la formación inicial, en el ejercicio profesional o en procesos de actualización no solo dejan huellas cognitivas, sino también afectivas: entusiasmo, miedo, frustración, orgullo, inseguridad, compromiso, entre otras. Estas emociones influyen en cómo el docente reinterpreta su historia, asume su rol, y proyecta su ser profesional. Así, la trayectoria se vuelve también una trayectoria emocional, donde el docente no solo aprende contenidos y metodologías, sino que también se transforma a sí mismo a través de vivencias profundamente emocionales.

En consonancia con lo anterior, la última relación que se da entre el *Ser* y la trayectoria de formación (R3), da respuesta a la pregunta ¿Cuál es la importancia de estudiar, comprender y analizar las trayectorias de formación docente? Para ello, Cacho (2004) menciona que el análisis de las trayectorias formativas permite reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente. Además, 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.

Por todo lo expuesto anteriormente, este trabajo recaba información sobre mi experiencia de formación en la MDM. Aclaro que esta formación no empezó en el punto 0, es decir, desde que inicie a estudiar el posgrado, sino que se recoge como una experiencia biográfica. Recurro a Cacho (2004), para explicitar que la experiencia de formación está centrada en un antes, un durante y un después, de un acontecimiento. En mi caso se entendería como un antes de la maestría, un durante la maestría y una proyección de la maestría, aquí el acontecimiento es dinámico, pues la experiencia me permite ir y volver del pasado, el presente y del futuro.

Por lo anterior, lo que se sistematizó fue la experiencia de formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas (MDM), que permitió la reflexión sobre mis emociones en mi rol como maestrante y como profesor de matemáticas. Para la sistematización se tiene en cuenta los detonantes que me aportó cada seminario para dicha reflexión, reparando en la forma cómo se afecta el ser del docente a partir de las emociones.

Por último, recalco que el reflexionar sobre la experiencia es fundamental para comprender su impacto en el *Ser* del profesor de matemáticas. Además, la reconstrucción de la trayectoria formativa, a través del relato autobiográfico, permite reconocer hitos y aprendizajes en el proceso formativo. Por lo tanto, sistematizar estas experiencias permite articular *eso que me pasa* (Larrosa, 2009) con mi trayectoria de formación, facilitando una comprensión más profunda de mi refiguración como profesor de matemáticas y de mis emociones.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias me interesó sistematizar?

En este espacio profundizo, a modo de marco conceptual, los ejes en los que basé la sistematización. Por una parte, la experiencia de formación la tomé como un macro concepto, pues fue ella en la que se desarrolló, en gran parte, este trabajo. Todo esto al experimentar una modificación en la dimensión del *Ser* a partir del estudio de las emociones. También, se reconoce en este marco conceptual la identidad del profesor de matemáticas, en particular en la dimensión del *ser* y su ámbito emocional, y su trayectoria de formación.

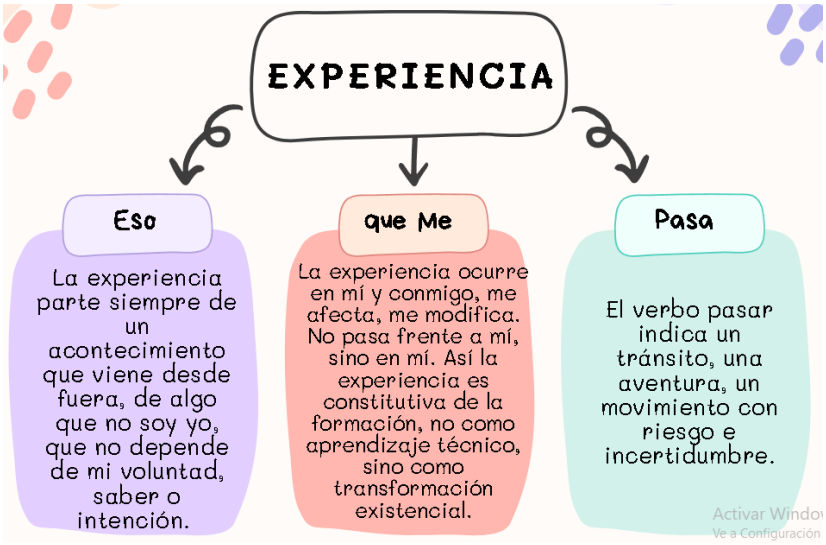
Experiencia

En primer lugar, quiero referirme a eso que Larrosa (2009) llama *experiencia.* Esta se caracteriza por transformar al sujeto permitiéndole construir sentido sobre lo que vive. No es solo acumular eventos, sino ser afectado por ellos. Además, la experiencia es singular, subjetiva y no generalizable; cada sujeto la vive de manera única y por ende trae consigo múltiples y distintos aprendizajes. En otras palabras, la experiencia no es simplemente "hacer cosas" ni acumular vivencias, sino que es aquello que verdaderamente *me pasa*, que me atraviesa, me transforma y deja huella en mí. No se trata de lo que pasa en general, sino de eso que me pasa, de lo que sucede en mí y modifica mi ser.

Larrosa (2009) denuncia cómo el exceso de información, opinión, velocidad y trabajo impide la posibilidad de la experiencia. El sujeto moderno, hiperactivo y saturado, ya no se deja afectar: todo le pasa por encima, pero nada le pasa. Frente a esto, el autor reivindica una educación centrada en la experiencia, no como una técnica o práctica sistematizada, sino como un modo de habitar el mundo desde la sensibilidad, la apertura, la transformación y la vida. Para el autor argentino, la experiencia es un modo de estar en el mundo que exige sensibilidad, lentitud, escucha y exposición al otro. Es una apuesta por un sujeto vulnerable y transformable, en contra del sujeto técnico, funcional y controlado por la lógica del rendimiento. Reivindicar la experiencia es también reivindicar la subjetividad, el cuerpo, la vida y la finitud.

Por lo anterior, Larrosa (2009) articula su reflexión a través de tres componentes esenciales en la frase "eso que me pasa", de donde se derivan principios fundamentales. Esto se puede apreciar en la siguiente figura.

***Figura 2**. Experiencia según Larrosa (2009)*



Nota. Construcción propia

Los principios que se emanan del *"Eso"* corresponden a la alteridad, la exterioridad y la alienación. El principio de alteridad permite evidenciar eso que me pasa, pero que es ajeno a mí. Además, hace que un sujeto reconozca al otro, no entable juicios y se ponga en el lugar de los demás. Por su parte, el principio de exterioridad logra que el acontecimiento sea extraño, fuera de lugar y que no sea una proyección del sujeto que vive la experiencia. Por último, el principio de alienación alude a que lo que me pasa sea ajeno, no apropiable, ni reducible a lo que yo ya sé o pienso. En este sentido, la experiencia sostiene la alteridad del acontecimiento, lo deja ser otro sin reducirlo ni explicarlo del todo.

Anudado a lo anterior, se encuentran los principios del "que Me": subjetividad, reflexividad y transformación. El primero hace ver la experiencia como singular y propia de cada sujeto, pues esta no se vive igual para todos. Por su parte, la reflexividad conlleva a realizar un análisis de lo que me pasa de la experiencia, la cual se puede ver como un movimiento de ida porque genera una salida de mí mismo y un movimiento de vuelta ya que me afecta o tiene efectos en mí. Por último, la transformación alude a que el sujeto cambia, se ve afectado, se reconfigura. De esta manera la experiencia no solo informa, sino que forma y constituye. En consonancia, los principios del "pasa" se denominan pasaje y pasión. El primero ve a la experiencia como un camino, una travesía o una apertura hacia lo desconocido. Mientras que el principio de pasión no se trata de una acción voluntaria, sino de algo que se padece. El sujeto se vuelve receptivo, vulnerable y ex/puesto.

Para este trabajo en particular, y centrados en la idea de experiencia de Larrosa (2009), sobre *eso que me pasa*, se trabajarán con los principios de alteridad, reflexividad, subjetividad, transformación y pasión. Cada uno de ellos evaluados desde la dimensión del *Ser* en su ámbito emocional. Estos principios se han escogido por que son los que, desde mi visión, se relacionan de mejor manera con el *Ser* del profesor de matemáticas, visto desde el ámbito emocional, dado que permiten ese acercamiento a los ejes a trabajar en la sistematización que se propone.

Experiencia de formación

La *experiencia de formación* puede entenderse como el conjunto de vivencias significativas que un sujeto transita y elabora a lo largo de su trayectoria formativa, y que lo afectan, lo transforman y configuran su identidad profesional, en interacción con los otros, con el saber y con el contexto. Esto se puede evidenciar desde las perspectivas de Larrosa (2009) y Cacho (2004) en los cuales, la experiencia, es el eje central de estudio.

Por una parte, Larrosa (2009) menciona que la experiencia no es simplemente hacer algo, sino aquello que me pasa: implica una apertura a lo otro, a lo incierto, a lo que no controlo. Es algo singular, transformador y subjetivo: es eso que me pasa y lo que me pasa con eso que me pasa. Requiere tiempo, afectación y reflexión: no se trata de acumular vivencias, sino de procesarlas y dejarse transformar por ellas. En este sentido, una experiencia de formación es formativa en tanto me atraviesa, me expone, me transforma y me permite refigurar quién soy como docente.

En sintonía, Cacho (2004) la formación se entiende no solo como instrucción, sino como proceso histórico y biográfico. Las trayectorias formativas no son lineales, sino que se componen de experiencias escolares, familiares, institucionales y laborales, que el sujeto reconstruye desde su memoria y su práctica. Por su parte, la identidad docente se construye en la interacción, en el reconocimiento de los otros, y en las condiciones sociales que enmarcan la práctica. Así, la experiencia de formación es, en el marco de este trabajo, una construcción narrativa y situada, que se produce en el cruce entre la biografía personal y la historia colectiva del oficio docente.

Por lo anterior, la experiencia de formación es aquello que deja una huella significativa en el sujeto mientras transita por procesos educativos, ya sea en la formación inicial, continua o incluso en la práctica cotidiana como docente. No se trata de cualquier actividad o contenido aprendido, sino de vivencias que marcan, transforman y resignifican el ser del sujeto. Es decir, no es solo lo que se aprende, sino lo que se vive, se siente, se piensa y se recuerda como parte de un proceso de cambio o construcción de sentido. Así, la experiencia de formación es al mismo tiempo biográfica, social, histórica y afectiva, y constituye un eje clave en la configuración de la identidad profesional docente.

Identidad narrativa

Ricoeur (1996 a) introduce y desarrolla la distinción fundamental entre identidad idem (lo mismo) e identidad ipse (sí mismo). Esta diferenciación es clave para comprender cómo se configura la identidad narrativa. Por una parte, la identidad "idem" se refiere a la permanencia en el tiempo, a las características estables de algo o alguien, aquello que puede describirse objetivamente como un conjunto de rasgos o atributos que permanecen iguales a lo largo del tiempo. Está relacionada con la pregunta: ¿qué soy? Por su parte, el "ipse" se refiere a la capacidad de prometer, de narrar, de asumir una historia, es decir, a la fidelidad a uno mismo a pesar del cambio. Esta es una identidad que no depende tanto de los atributos fijos, sino de la coherencia narrativa del sujeto a lo largo del tiempo. Es la respuesta a la pregunta: ¿quién soy?

A su vez, Ricoeur (1996 a) plantea que la identidad humana no puede reducirse al idem (algo inmutable), sino que incluye la ipse, que permite la variación, el crecimiento, la transformación. El sujeto se mantiene idéntico a través de una narrativa que da cuenta de sus

cambios y decisiones. Por lo tanto, la identidad narrativa permite comprender cómo una persona se constituye como sujeto en el tiempo, manteniendo una unidad en la diversidad de sus experiencias.

Anudado a lo anterior, Ricoeur (1999) profundiza la idea de que la identidad se construye narrativamente, no sólo en los relatos que hacemos de nosotros mismos, sino también en los relatos que otros hacen sobre nosotros, y en los relatos colectivos (como la historia). Este autor muestra cómo la historia y la ficción comparten una configuración narrativa que se basa en dotar de sentido a la temporalidad humana. En este proceso, la identidad ipse se vuelve más visible, ya que es en el relato donde se manifiesta la continuidad del sujeto que actúa y sufre, que recuerda, promete y se reconoce como el mismo. El autor muestra cómo la identidad no es una esencia preexistente, sino una identidad narrativa que se construye a través de la narración y la interpretación de la propia vida, integrando la memoria, el presente y el futuro en una historia coherente que también es susceptible de ser reescrita. Es decir, somos lo que somos en la medida en que contamos nuestra historia, en que interpretamos nuestro pasado y proyectamos nuestro futuro.

De lo anterior surge una gran incógnita respecto a cuál es la relación que tienen el idem y el ipse en la constitución de la identidad. Para ello Ricoeur (1996 a) no presenta la relación entre idem e ipse como una oposición excluyente, sino como una dialéctica: ambas dimensiones son necesarias para comprender la identidad humana. Por una parte, el idem garantiza una cierta estabilidad, permite el reconocimiento por parte de otros, la memoria de lo vivido, la continuidad biográfica. A su vez, la ipse aporta la dimensión ética y narrativa, aquella que se manifiesta en la responsabilidad, la palabra dada, la apertura al cambio y la reflexividad.

Por lo anterior, relaciono lo mencionado por Ricoeur (1999) con la identidad de los docentes pues los profesores mantenemos ciertos rasgos estables en nuestra identidad profesional (idem), como prácticas, estilos y creencias, al mismo tiempo, transformamos y reconfiguramos nuestro ser docente a lo largo del tiempo (ipse), en la medida en que reelaboramos nuestras experiencias, enfrentamos desafíos, hacemos promesas pedagógicas, o reorientamos nuestra vocación. En general, la identidad del docente se vuelve así una narrativa en permanente configuración, donde el ipse (el sujeto que se compromete y se transforma) cobra protagonismo.

Varias investigaciones han dejado ver la importancia de la identidad narrativa, su desarrollo y estudio permanente. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Torres (2023). En su trabajo la autora explora cómo las experiencias vividas por docentes durante la pandemia por COVID-19 permiten configurar y reconfigurar su identidad profesional a partir de los relatos que construyen sobre sus prácticas pedagógicas. La autora se inscribe en la perspectiva de la identidad narrativa, tal como la plantea Paul Ricoeur, para analizar cómo el sujeto docente se constituye a través de la narración de su experiencia.

Torres (2023) asume que la identidad no es fija ni esencialista, sino que se construye a lo largo del tiempo, en diálogo con los otros y en medio de condiciones contextuales específicas. Esta identidad se constituye narrativamente, es decir, a través del acto de relatar la propia experiencia y dotarla de sentido. Aquí se hace eco de la noción de identidad ipse, que subraya la fidelidad del sujeto a sí mismo en medio de los cambios, frente a la mera permanencia de rasgos (identidad idem). El relato de los docentes funciona como una

mediación que permite nombrar y comprender sus transformaciones, emociones, tensiones y resistencias. Así, la identidad narrativa docente no solo da cuenta de lo que han sido, sino que proyecta lo que desean ser, lo cual introduce una dimensión ética y reflexiva en la práctica profesional. A partir del análisis de relatos de maestros recogidos entre 2020 y 2021, se observa cómo la pandemia produjo un punto de quiebre que llevó a muchos docentes a reelaborar el sentido de su práctica.

En los relatos emergen sentimientos de incertidumbre, creatividad, frustración y compromiso. Pero también una reafirmación del ser maestro desde una perspectiva más integral, más humana. Estos escritos fueron analizados como espacios de producción simbólica y permitieron reconstruir la experiencia desde la memoria, revisar y resignificar la propia trayectoria y reforzar el vínculo entre identidad personal y profesional. Torres (2023) concluye que la identidad docente es una construcción narrativa situada, que se nutre de los relatos sobre la práctica, en los que se entrecruzan el pasado, el presente y las proyecciones de futuro. Narrar la experiencia permite al maestro reconocerse como sujeto activo en constante transformación.

En consonancia, Le Breton (2016) profundiza en la concepción de identidad narrativa, en línea con los aportes filosóficos de Paul Ricoeur, pero desde una mirada más sociocultural. Su planteamiento central es que la identidad no es una sustancia fija ni una esencia interior, sino una construcción narrativa y relacional que se produce en el devenir de la vida social. El autor enfatiza que el ser humano se constituye como sujeto en la medida en que construye relatos sobre sí mismo, relatos que permiten organizar sus experiencias, dotarlas de sentido y articular un hilo conductor entre pasado, presente y futuro. Esta narrativa del yo es contingente, variable y expuesta a rupturas o reconfiguraciones.

Este investigador sostiene que la identidad es una invención de sí, siempre provisional y reactualizada en la interacción con los otros, y que esta se puede ver como una forma de resistencia frente a la dispersión o el caos existencial, por ello contar(se) es una forma de dar coherencia a la multiplicidad de vivencias, muchas veces contradictorias. Además, subraya que toda narración del yo está situada en un contexto social y cultural. La identidad se construye en el lenguaje, en el diálogo con los otros, en la mirada que los demás nos devuelven. No hay identidad sin alteridad. Este carácter narrativo y relacional hace que la identidad esté siempre en movimiento, entre el ser y el devenir, entre la memoria y el proyecto, entre la continuidad (idem) y la transformación (ipse), retomando aquí la distinción de Ricoeur. Anudado a ello, Le Breton (2016) menciona que la identidad narrativa es una forma de habitar el tiempo y el mundo, una forma de resistir la fragmentación, de constituirse como sujeto responsable de su palabra, sus actos y su historia. El relato no solo configura una identidad; también posibilita una ética del sí mismo.

Lo expuesto hasta el momento deja ver por qué he elegido la identidad del profesor de matemáticas, en particular el ámbito del ser, como enfoque central para el análisis de mi trayectoria formativa, pues considero que la identidad no es algo dado, fijo o esencial, sino una construcción en permanente transformación. Me interesa comprender cómo los maestros, al narrar sus experiencias, no solo reconstruyen lo vivido, sino que también se reconocen, se reconfiguran y se proyectan como sujetos de saber y acción, desde sus emociones. Dicho interés se relaciona con lo que plantea Le Breton (2016), quien concibe la identidad como una invención constante de sí, tejida en la relación con los otros y en diálogo con el mundo.

Para él, narrar es una forma de dar sentido a la vida, de resistir la dispersión, de habitar el tiempo con una historia que organiza la experiencia. Esta mirada me resulta especialmente significativa cuando pienso en la formación de los docentes de matemáticas, no solo como un proceso académico o institucional, sino como un recorrido existencial, afectivo y ético.

Considero que analizar las trayectorias docentes, desde la identidad, me permite poner en el centro mi subjetividad como maestro, reconocer el valor formativo de mi experiencia y comprender cómo los docentes nos constituimos como tales a través del relato de nuestras prácticas, dudas, logros y resistencias. Elegir las narrativas desde el relato autobiográfico, es también una decisión ética conmigo mismo, pues busco escuchar mi voz desde mi propia experiencia, darles lugar a mis palabras y reconocer que mi ser profesional no se limita a un currículo ni a un rol funcional, sino que se construye narrativamente en el tiempo, en la relación con otros y en el compromiso con mi oficio.

Identidad profesional del profesor de matemáticas

La *identidad profesional del profesor de matemáticas* es entendida, desde la MDM, como aquella que permite distinguir a alguien de otros, reconocer sus rasgos individuales e identificar su pertenencia a una comunidad. Es una categoría que articula dialécticamente tres dimensiones del carácter profesional de este: (i) el saber que se refiere al conocimiento especializado que posee el docente en matemáticas, incluyendo su formación académica y comprensión de la disciplina. (ii) el hacer que se relaciona con las prácticas docentes en diferentes contextos, como el aula, la institución educativa y las comunidades académicas. (iii) el Ser que incluye aspectos emocionales, actitudinales, axiológicos y sociopolíticos que influyen en la subjetividad y los valores del docente. Ellas son vistas en cuatro ámbitos: el de sí mismo, el de las relaciones con el otro, el de la comunidad escolar y el del campo académico.

Guacaneme y Salazar (2022) abordan la identidad del profesor de matemáticas como una construcción dinámica influenciada por múltiples factores. Los autores destacan que esta identidad se configura a través de la interacción entre experiencias personales, contextos educativos y prácticas profesionales. Además, resaltan la importancia de la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la participación en comunidades de aprendizaje para el desarrollo de una identidad profesional sólida. Anudado a ello, enfatizan que la identidad del profesor de matemáticas no es estática, sino que evoluciona con el tiempo, adaptándose a nuevos desafíos y contextos educativos. Todo lo anterior deja ver la relevancia de la formación continua y la colaboración entre docentes como medios para enriquecer y fortalecer la identidad profesional en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas.

Las tres dimensiones de la identidad, mencionadas por Guacaneme y Salazar (2022) interactúan y se influyen mutuamente, formando la identidad profesional del profesor de matemáticas. El *ser* del profesor de matemáticas, y las otras dos dimensiones de la identidad (hacer y saber), contemplan aspectos relacionados con la subjetividad e intersubjetividad del profesor de matemáticas (Vargas, et al, 2023). De esta manera, las dimensiones aluden a las actitudes o valores, a las emociones y a los demás aspectos que no se integran de manera natural a las dimensiones del saber y el hacer. Por esta razón, es deseable que se promueva el desarrollo de dichos aspectos en los profesores de matemáticas, de tal manera que estos puedan desenvolverse de manera adecuada en el ámbito educativo.

> En el caso de los profesores de matemáticas, algunas de las actitudes y valores relacionadas con el ser del profesor imponen retos singulares. Por ejemplo, en el caso de la cooperación y la solidaridad, 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).

Por lo anterior, se puede aludir a la importancia de la relación de la dimensión del *Ser* con las emociones. Esto se evidencia, al momento en que los profesores se reconocen como seres sensibles y aceptan que las emociones son consustanciales con su condición humana y, por ende, dichas emociones no se eliminarán por efectos de su ejercicio docente (Vargas, et al., 2023).

Emociones

Las *emociones* en el marco de esta sistematización se entienden como las experiencias subjetivas complejas que surgen como respuesta a eventos internos o externos, y que implican componentes afectivos, cognitivos, corporales y sociales. No son simples reacciones automáticas, sino formas en que los sujetos interpretan y significan lo que les sucede, y por tanto están cargadas de sentido. Las emociones nos afectan y nos mueven, influyen en lo que pensamos, en cómo actuamos, en nuestras decisiones y en nuestras relaciones con los demás. Son parte constitutiva de nuestra experiencia en el mundo, no algo separado de la razón o del conocimiento. Un ejemplo de las emociones son las que se presentan en la siguiente imagen.

Figura 3. Tabla de las emociones.



Tomado de: https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/estado-emocional/

Para comprender de mejor manera la definición de emoción es necesario reconocer su diferencia con los sentimientos y los estados de ánimo que, aunque se parecen, definitivamente no son lo mismo.

Los Estados de ánimo, son disposiciones afectivas generales que no dependen directamente de un estímulo puntual. Son más duraderos que las emociones y los sentimientos, y afectan la forma en que percibimos el mundo y actuamos en él. Es otras palabras, son una forma de sentir o de estar que se prolonga y a la que, a veces, no podemos encontrar causa inmediata, pues muchas veces dependen más de los procesos cognitivos y emocionales personales de cada individuo (APAI Psicólogos, 2017). Un ejemplo de ellos es:

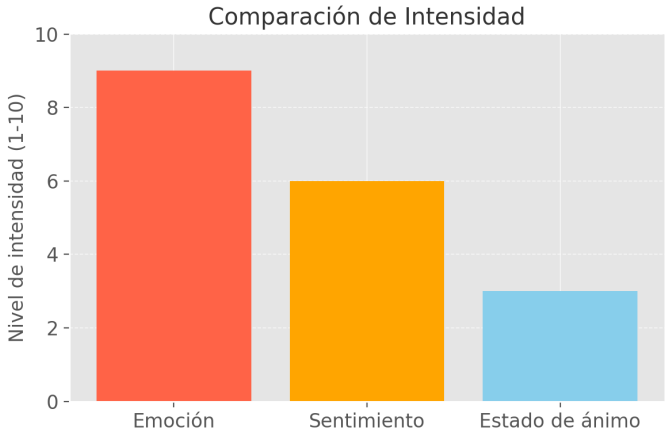
- Melancolía: sentirse decaído durante varios días, sin una causa clara.
- Entusiasmo: estar energizado y positivo frente a las tareas del día.
- Irritabilidad: sentirse predispuesto a reaccionar negativamente.

Por su parte los sentimientos, son la elaboración mental y subjetiva de las emociones. Son más duraderos que las emociones y menos intensos. Implican una reflexión o interpretación de lo que se está sintiendo. Mientras la emoción es corporal, el sentimiento es más mental y consciente, por ende, son difíciles de observar y se presentan con moderada intensidad y no de manera brusca (Betancurt, s.f.). algunos ejemplos de ellos son:

- Amor: como sentimiento duradero basado en emociones de afecto, cuidado y placer.
- Envidia: como interpretación del malestar frente al éxito de otro.
- Gratitud: luego de experimentar ayuda o apoyo emocional.

Con lo anterior claro, es menester dar a conocer las relaciones que se ven entre las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo. La figura 4 muestra la intensidad de las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo. En este trabajo entiendo a la intensidad como el grado de fuerza o magnitud con que son experimentadas las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo por la persona. Es decir, no se trata solo de identificar qué emoción, sentimiento o estado de ánimo está presente (por ejemplo, alegría, tristeza, ira), sino de cuán fuerte o leve se vive. Desde la metodología RULER, propuesta por el Yale Center for Emotional Intelligence, esta intensidad se relaciona con dos dimensiones fundamentales: la valencia (qué tan agradable o desagradable se percibe una emoción) y el nivel de activación (qué tanto activa o moviliza al sujeto). En este sentido, reconocer la intensidad permite comprender cómo las emociones inciden en la conducta, la toma de decisiones y los procesos de aprendizaje y enseñanza. Además, la metodología RULER enfatiza la importancia de reconocer y comprender la variación de la intensidad emocional como paso previo a regular adecuadamente la respuesta emocional. Por ello, al analizar las experiencias docentes, atender a la intensidad emocional posibilita interpretar no solo los estados afectivos que emergen, sino también su impacto en la formación del ser y en la construcción de una identidad profesional emocionalmente consciente (Brackett et al., 2019).

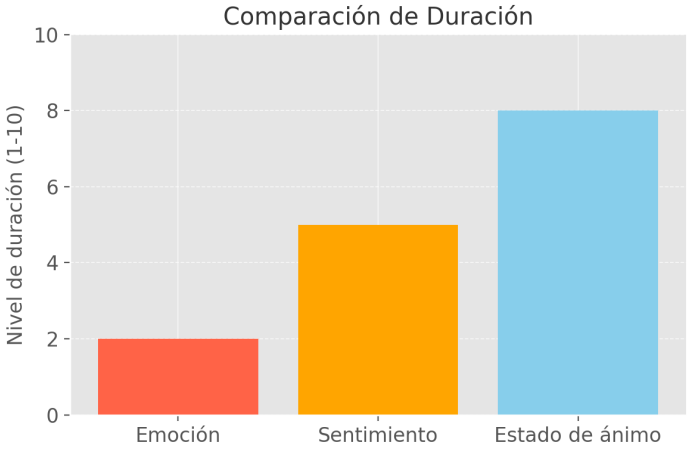
Figura 4. Intensidad emociones, sentimientos y estados de ánimo.



Nota. Construcción propia

Por su parte la figura 7 representa la durabilidad, entendiendo a esta como el tiempo en que está presente la emoción, el sentimiento y el estado de ánimo.

***Figura 5**. Durabilidad emociones, sentimientos y estados de ánimo.*



Nota. Construcción propia

Con lo anterior se deduce que las emociones se caracterizan por ser experiencias afectivas de alta intensidad y corta duración. Se producen como respuestas inmediatas frente a estímulos internos o externos, lo que explica que su manifestación sea más brusca y vinculada a reacciones fisiológicas notorias como aceleración cardíaca, cambios en la respiración o tensión muscular. En este sentido, se puede afirmar que una emoción como el miedo o la ira aparece de manera súbita, con gran fuerza, pero tiende a desvanecerse en un lapso breve. Según Fernández-Abascal y Jiménez (2010), esta fugacidad, unida a la elevada intensidad, permite diferenciar claramente las emociones de otros fenómenos afectivos más estables.

Por su parte, los sentimientos se configuran como una elaboración consciente de las emociones, lo que les otorga una menor intensidad, pero mayor duración en comparación con estas. Mientras que la emoción es vivida de manera inmediata y fisiológica, el sentimiento implica un proceso reflexivo y subjetivo que da lugar a experiencias afectivas más estables, como el amor, la culpa o la gratitud. De acuerdo con Chóliz (2005), los sentimientos se construyen a partir de la representación mental de la emoción, lo que les confiere un carácter más prolongado en el tiempo y menos explosivo, aunque no por ello menos determinante en la vida psíquica de las personas.

Finalmente, los estados de ánimo se distinguen tanto de las emociones como de los sentimientos por su baja intensidad y alta durabilidad. No se encuentran necesariamente ligados a un estímulo puntual, sino que configuran una disposición afectiva general que influye en la manera en que la persona interpreta y responde al mundo. Así, alguien puede permanecer durante horas o días en un estado de ánimo optimista o melancólico, sin que exista un desencadenante inmediato. Como señalan los especialistas de APAI Psicólogos (2017), la estabilidad y la difusividad de los estados de ánimo los convierten en el trasfondo emocional sobre el cual se despliegan tanto emociones intensas como sentimientos más elaborados.

Emociones de los profesores de matemáticas

De acuerdo con los ejes que orientan esta sistematización, las *emociones del profesor de matemáticas*, se entienden como las respuestas afectivas que emergen en el ejercicio de la enseñanza y que se relacionan tanto con la naturaleza del saber matemático como con la interacción pedagógica. Ellas se manifiestan en situaciones como la explicación de un tema abstracto, la gestión de la frustración de los estudiantes, la evaluación o el descubrimiento de nuevas formas de resolver un problema. Según Gómez-Chacón (2000), las emociones en torno a las matemáticas están estrechamente vinculadas a la percepción de dificultad, la ansiedad, la confianza y el disfrute intelectual, por lo que los docentes viven un entramado emocional particular en su relación con este campo.

Si bien todo docente experimenta emociones en su práctica, las de los profesores de matemáticas presentan características diferenciadas frente a otras áreas. Por ejemplo, en matemáticas los docentes enfrentan emociones vinculadas a la abstracción y el razonamiento lógico, donde predomina la tensión entre claridad y confusión. Mientras que, en otras áreas, como artes o educación física, las emociones tienden a estar más asociadas a la expresividad, la creatividad o la corporalidad, lo que genera vivencias afectivas de distinta índole. Por su parte, la matemática es socialmente percibida como una asignatura “difícil” o “temida”. Esto genera en los profesores emociones ligadas a la ansiedad de sus estudiantes, que muchas veces deben gestionar junto con su propio sentido de eficacia profesional. En contraste, en áreas como lengua o ciencias sociales, los docentes suelen enfrentarse más a emociones vinculadas con la subjetividad y la interpretación, menos asociadas a esa carga de ansiedad colectiva.

Anudado a lo anterior, para muchos docentes de matemáticas, la emoción se relaciona también con un componente de orgullo o frustración profesional, dependiendo de cómo logran transmitir un saber históricamente valorado como símbolo de inteligencia y racionalidad. En cambio, en otras áreas, las emociones docentes se vinculan con la formación

integral, ética o expresiva del estudiante, lo que da lugar a vivencias afectivas diferentes (por ejemplo, mayor sensibilidad frente a temas sociales o artísticos). El docente de matemáticas reflexiona sobre cómo lo que siente respecto a "*lo que le pasa*" afecta su *Ser*. Para ello, realiza una introspección (reflexión) de sí mismo en donde realiza un encuentro con sus emociones y lo que las detona, y les permite fluir, para luego generar estrategias de tramitación de estas. Esto quiere decir que las emociones son el resultado (o en otro modo, están inmersas) en las experiencias que vive el docente, lo cual se relaciona con los principios de alteridad, reflexividad, subjetividad, transformación y pasión que describe Larrosa (2009).

Ahora bien, las emociones se consideran inherentemente corporales porque implican respuestas fisiológicas y activación en el cerebro, lo que provoca cambios en el cuerpo (frecuencia cardíaca, tensión muscular, sudoración, entre otros). En este trabajo, además de pensar en las emociones y su impacto en nuestro cuerpo, también se indagó sobre las emociones que emergen de la reflexión de la experiencia formativa como magíster en docencia de las matemáticas, las cuales se reconocen a partir de la identificación de trayectorias de formación de los profesores.

Por lo anterior, y haciendo zoom en las emociones que son encarnadas en el cuerpo del profesor de matemáticas, se puede decir que dependen mucho de su experiencia individual y el contexto en el que se interactúa con ellas. Algunas que se identifican en la reflexión sobre el *Ser* del profesor de matemáticas son: la ansiedad, la frustración, satisfacción, euforia, curiosidad, miedo y evitación. Cada una de estas emociones tiene una base fisiológica y puede influir tanto en el aprendizaje como en la percepción de las matemáticas. Para una mejor comprensión de esto, la siguiente tabla muestra cada una de las emociones mencionadas anteriormente, su base fisiológica y un ejemplo de cómo se presenta en los profesores de matemáticas. Esta tabla fue construida teniendo en cuenta los trabajos realizados por Chóliz (2005), Damasio (2010) y Gómez-Chacón (2000).

Tabla 2. Base fisiológica de las emociones.

Emoción	Manifestación fisiológica (corporal)	Ejemplo en docentes de matemáticas
Ansiedad	Aceleración del pulso, sudoración, tensión muscular, respiración rápida, sequedad en la boca.	Durante una evaluación en la que siente presión por los resultados de sus estudiantes.
Frustración	Ceño fruncido, mandíbula apretada, rigidez corporal, respiración entrecortada, sensación de opresión.	Cuando, a pesar de varios intentos, sus estudiantes no comprenden un tema como fracciones o álgebra.
Satisfacción	Relajación corporal, sonrisa leve, respiración pausada, disminución de la tensión arterial.	Al observar que los estudiantes logran resolver un problema complejo por sí mismos.
Euforia	Aumento de adrenalina y dopamina, gestos amplios, tono de voz elevado, movimientos expansivos.	Cuando todo el grupo celebra la resolución de un problema difícil o un logro académico.
Curiosidad	Dilatación pupilar, inclinación hacia adelante, expresión de atención, leve aumento del ritmo cardíaco.	Al enfrentarse a un nuevo método didáctico o descubrir estrategias originales de sus estudiantes.
Miedo	Taquicardia, sudor frío, palidez, tensión muscular, pupilas dilatadas, respiración rápida.	Ante la posibilidad de ser evaluado por directivos en su desempeño en clase.
Evitación	Retroceso corporal, mirada esquiva, hombros encogidos, baja interacción visual, sudoración ligera.	Cuando pospone la enseñanza de un tema que considera difícil, como geometría o probabilidad.

Nota: construcción propia

Como se puede evidenciar, las emociones atraviesan la enseñanza, el aprendizaje y la formación. No solo están presentes en el aula, sino también en los procesos de desarrollo profesional y personal del docente. Es decir, en el caso de los docentes de matemáticas, las emociones son clave para comprender cómo se configura su *Ser* profesional y humano. En consecuencia, el docente de matemáticas debe identificarse como un ser pensante y emocional. Es decir, un individuo que debe reconocer su papel profesional en la sociedad como educador matemático y todo lo que ello depara. Todo esto con el fin de generar bienestar tanto para él y la comunidad educativa en la que está inmerso.

Trayectoria de formación

Cacho (2004) entiende las *trayectorias* como la secuencia de experiencias, ya sean formativas o laborales, que se estructuran en diferentes dimensiones temporales. Estas comprenden el tiempo biográfico, ligado a los ciclos de vida de los sujetos; el tiempo educativo, relacionado con las dinámicas escolares y formativas; y el tiempo histórico, condicionado por el contexto social, así como por las políticas educativas y laborales. De esta manera, las trayectorias no son lineales ni predeterminadas, sino un movimiento continuo que conecta pasado, presente y futuro en la constitución de la identidad docente

En el estudio de Cacho (2004), la identidad profesional docente se concibe como un fenómeno social, intersubjetivo y relacional, construido en la interacción constante con otros actores y enmarcado en un contexto histórico específico. Esta identidad no es una esencia fija, sino una configuración dinámica que se negocia y redefine a lo largo de la vida profesional. Berger, Luckmann y Giménez (como se cita en Cacho, 2004) señalan que la identidad se forma a través de procesos de socialización primaria (vinculada a la familia, la escuela y el entorno comunitario) y de socialización secundaria (relacionada con la adquisición de roles y conocimientos propios de la profesión). Así, la identidad profesional implica tanto el reconocimiento externo del docente como actor social (“ser alguien”) como la coherencia interna entre sus valores y su práctica (“ser uno mismo”).

La construcción de esta identidad, según Cacho (2004), se apoya en tres procesos fundamentales: la construcción histórica de la profesión, que define su estatus y funciones en distintos momentos; la formación inicial y continua, que provee referentes teóricos y metodológicos para el ejercicio docente; y las actividades cotidianas, donde se materializa y reinterpreta el quehacer educativo. De esta forma, la identidad no se limita a un conjunto de competencias técnicas, sino que integra elementos culturales, simbólicos y afectivos que dan sentido al trabajo docente. En el caso específico de las trayectorias de formación, el autor señala que estas se estructuran principalmente a partir de las interacciones entre docente y alumno, y están enmarcadas por la normatividad y las instituciones educativas. Dichas trayectorias permiten reconstruir el proceso de configuración de la identidad profesional docente, en tanto incluyen la formación inicial (como la cursada en escuelas normales o licenciaturas), las primeras experiencias de enseñanza, e incluso los interinatos antes de obtener una plaza definitiva. Son, por tanto, un entramado de vivencias que no solo habilitan el acceso al ejercicio profesional, sino que también modelan la manera en que los sujetos conciben lo que significa ser profesor. Para el autor, las trayectorias no constituyen un camino predeterminado, sino un movimiento continuo que, aunque influido por múltiples factores, mantiene cierta coherencia interna conectando pasado, presente y futuro.

En el caso de los docentes del Bajío leonés estudiados por Cacho (2004), las trayectorias formativas se ven marcadas por influencias familiares en muchos casos, padres o parientes docentes, por las experiencias previas como estudiantes y por la formación recibida en las escuelas normales. La mayoría provenía de familias campesinas u obreras y accedía a la normal como una alternativa profesional accesible tras la secundaria. Sus recuerdos de maestros anteriores por su afectividad, su disciplina o sus métodos de enseñanza se convirtieron en modelos de referencia para su propio ejercicio. Sin embargo, también evidenciaron una distancia significativa entre la teoría abordada en la formación inicial y la realidad de la práctica, especialmente en contextos rurales o en escuelas multigrado, lo que los obligó a desarrollar estrategias propias para enfrentar las exigencias del aula.

Como lo plantea Cacho (2004), las trayectorias permiten articular distintos tiempos (biográfico, educativo e histórico) en los que se sedimentan experiencias que no solo habilitan el acceso a la docencia, sino que también modelan la manera en que el profesor entiende y ejerce su profesión. En este sentido, la identidad profesional no es un atributo fijo, sino un proceso dinámico que se refigura permanentemente en diálogo con dichas trayectorias, en tanto estas condensan aprendizajes, interacciones e influencias contextuales. Así, lo que significa ser docente de matemáticas, o de cualquier otra área, no se define de manera abstracta, sino en la experiencia concreta de formación y en la memoria de los recorridos que constituyen la biografía profesional.

Las experiencias acumuladas en el ámbito familiar, escolar y laboral no solo proporcionan herramientas y saberes prácticos, sino que configuran un imaginario sobre lo que significa "ser docente". Este imaginario se nutre de modelos aprendidos, de adaptaciones a contextos diversos y de la reflexión sobre la propia práctica, constituyéndose en el núcleo desde el cual el profesorado define y redefine su lugar en la profesión y en la sociedad. Lo anterior conlleva a un desarrollo continuo donde las tres dimensiones (biográfica, educativa, histórica) se entrelazan para construir la identidad del docente. Por ende, el sujeto de la experiencia se convierte en el sujeto de la formación y de la transformación. Además, Cacho (2004) propone que podemos decir "yo" porque hay "otros" iguales a mí y a la vez distintos. Ser igual a uno mismo implica, en consecuencia, distinguirse de los otros, quienes, al mismo tiempo, confirman la identidad que queremos construir y tener. Esta idea dialoga con la propuesta Ricoeuriana de sí mismo como otro, en la que el filósofo francés subraya que la identidad no puede pensarse de manera aislada, sino en una tensión constante entre la mismidad (idem) y la ipseidad (ipse). Para Ricoeur (1996, a), reconocerse a sí mismo supone siempre un movimiento de alteridad, pues es en la relación con los otros donde se confirma y se redefine el "sí mismo". De este modo, tanto en Cacho como en Ricoeur, la identidad se entiende como una construcción intersubjetiva, que se afirma en la diferencia y se consolida en la interacción con aquellos que, siendo distintos, nos devuelven un reflejo indispensable para sabernos quiénes somos.

Reflexión

Por otra parte, surge la necesidad de especificar el proceso de *reflexión* que se llevó durante los seminarios de la maestría en docencia de las matemáticas. En general, la reflexión es considerada como medio y fin de la organización curricular. Es decir, por una parte, permite examinar las tres dimensiones de la identidad (*Ser,* saber y hacer) en los cuatro ámbitos considerados (sí mismo, el otro, la comunidad escolar y comunidad académica).

Además, le permite al sujeto profesor considerar posibilidades de transformación en sus prácticas profesionales y pedagógicas (Vargas, et al, 2023).

Dewey (1933) menciona que la práctica reflexiva inicia con el ejercicio de *examinar* críticamente las propias acciones en el aula, lo que implica un análisis deliberado de las decisiones tomadas, sus fundamentos y sus consecuencias. Este autor describe la reflexión como "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento" (p. 9), reconociendo que toda acción docente está sustentada en supuestos que conviene hacer explícitos. Este proceso de examen permite identificar patrones, rutinas y creencias que guían la enseñanza, así como cuestionar su pertinencia frente a las necesidades reales de los estudiantes. Herramientas como el diario del profesor o las bitácoras pedagógicas facilitan este análisis al registrar experiencias y reacciones, favoreciendo una mirada externa sobre la propia práctica (Domingo, 2021).

Tras el análisis, la reflexión demanda un ejercicio de *reconocer* tanto los aciertos como las áreas de mejora, incluyendo las emociones, prejuicios e incongruencias entre lo que se pretende y lo que efectivamente ocurre. Según Schön (1987), el reconocimiento implica "aprender a ver lo que uno hace" (p. 102), es decir, tomar conciencia de las intenciones y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este paso requiere apertura mental (open-mindedness) y responsabilidad profesional, tal como lo plantea Dewey (1933), para aceptar limitaciones y comprometerse con el cambio. Reconocer no es un acto de autocrítica destructiva, sino un proceso constructivo que fortalece la identidad profesional al integrar los aspectos positivos y las oportunidades de mejora (González-Calvo et al., 2018).

Otro elemento de la reflexión según Vargas, et al. (2023), es la *proyección,* la cual constituye la fase creativa, en la que el docente imagina y diseña nuevas formas de actuar a partir del análisis y el reconocimiento previo de su práctica docente. A propósito, Wenger (1998) plantea que la imaginación, junto con el compromiso y la alineación, es fundamental para generar visiones innovadoras y sostenibles en la práctica docente. Proyectar supone transformar la experiencia en propuestas pedagógicas concretas, ajustadas al contexto y a las demandas del alumnado, sin perder de vista el marco institucional y social en el que se inserta la enseñanza. Así, la reflexión se convierte en un motor de innovación, orientando cambios que no solo responden a problemas detectados, sino que también promueven mejoras proactivas (Domingo, 2021).

Finalmente, la práctica reflexiva, según Vargas, et al. (2023), se consolida *al aprender de la propia historia* profesional, entendida como la reconstrucción consciente de las trayectorias vividas y de los significados que éstas tienen para el presente. A propósito, Clandinin y Connelly (2000) subrayan que las narrativas personales son un recurso esencial para comprender cómo las experiencias pasadas configuran la identidad docente y orientan las decisiones futuras. Este aprendizaje implica reconocer que la historia profesional no es solo un registro de acontecimientos, sino un capital de saberes, emociones y estrategias que pueden ser resignificados para afrontar nuevos desafíos. Al integrar estos aprendizajes en la práctica actual, el docente desarrolla una identidad más sólida y coherente, capaz de evolucionar sin perder el sentido de continuidad en su labor educativa.

Con lo anterior, y teniendo en cuenta los detonantes[4] que surgieron de cada una de las actividades, clases, tareas, comunicaciones, diálogos, ejercicios narrativos, etc., en los seminarios de la maestría, se contó con la información y datos suficientes y necesarios para el estudio.

Refiguración

Por último, pero no menos importante, se entiende que el entramado entre las dimensiones y los ámbitos da lugar a la *refiguración* de la identidad del profesor. Tal refiguración surgirá a partir de las prácticas reflexivas que sugieren Vargas, et al. (2023) para la dimensión del ser, las cuales son: examinar, reconocer, proyectar y aprender de la historia propia. Desde la MDM se entiende que la refiguración es "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" (p. 7-8). En esta línea, la refiguración implica que el profesor no solo recuerda o interpreta su pasado, sino que lo resignifica, proyectándose hacia nuevas formas de ser. Al pensarse como un sujeto en proyecto, el docente asume la responsabilidad de su actuar, en relación con otros y con el contexto. Así pues, la formación debe ofrecer espacios que detonen la reflexión crítica sobre su ser docente, permitiéndole reconstruir su historia, reconocerse en ella y dar lugar a un yo refigurado, ético y comprometido con su práctica.

La refiguración, en la propuesta de Paul Ricoeur (1996 b), alude al momento en que la narración incide en la vida de quien la recibe, transformando su horizonte de sentido y permitiéndole comprenderse de un modo distinto. Forma parte del triple esquema de la mímesis (prefiguración, configuración y refiguración), y corresponde al instante en que el relato, tras haber organizado la experiencia en una trama, retorna al mundo de la acción para resignificarlo. Así, la refiguración no se limita a la interpretación pasiva de un texto o de una historia de vida, sino que implica un proceso activo mediante el cual el sujeto se ve afectado y reconstituido en su identidad al reinterpretar lo narrado.

¿Qué fuentes de información utilicé?

Camargo (2021) aborda la importancia de seleccionar y utilizar adecuadamente diversas fuentes de información en la investigación cualitativa. Su obra destaca la importancia de utilizar estrategias cualitativas y recursos adecuados para la captura y análisis de datos en la investigación educativa, lo que implica una selección cuidadosa de las fuentes de información pertinentes. Dichas fuentes están clasificadas en primarias y secundarias. La autora clasifica estas fuentes en tres categorías principales: Estrategias naturalistas, Estrategias clínicas y Estrategias de diseño.

Para efectos de este trabajo se utilizarán las estrategias naturistas que se definen como:

> Aquellas que se preguntan ¿qué pasan? 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, p. 58 – 59).

[4] Hechos, situaciones o estímulos que nos hacen dar cuenta de algo y nos hacen actuar ante ello

Dentro de estas estrategias se encuentran las estrategias investigativas basadas en prácticas usuales, en primera persona, y revisión documental. De ellas tomo la investigación en primera persona y la revisión documental. La primera porque se basa "en 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). Por su parte, la segunda estrategia "consiste en la indagación sistemática de material escrito en busca de describir e interpretar, a partir de ciertas consideraciones conceptuales específicas, el contenido y la voz de quienes lo elaboraron" (p. 69), en este caso, el material escrito corresponde a los trabajos desarrollados durante la maestría. De la misma manera, la autora determina que las fuentes primarias podrían corresponder a los datos originales recolectados directamente de los participantes o situaciones estudiadas mediante las estrategias mencionadas. Por su parte, las fuentes secundarias serían los análisis, interpretaciones o síntesis de datos primarios realizados por otros investigadores.

Anudado a lo anterior y teniendo en cuenta las herramientas de recolección de datos descritas en el primer capítulo, las fuentes de información que van en sintonía con este trabajo y de las cuales hice uso fueron: el sujeto de la experiencia, en este caso el autor de este documento quien es el que vive la experiencia de formación; los colegas que viven la misma experiencia de formación, mis compañeros de cohorte de la MDM; y los trabajos y materiales desarrollados para los seminarios y/o asesorías de trabajo de grado, los cuales sirvieron como detonantes emocionales durante la trayectoria formativa experimentada.

¿Qué procedimientos seguí?

Las estrategias de investigación antes mencionadas son comunes en investigaciones cualitativas donde la subjetividad y la reflexividad del investigador son consideradas elementos clave para la comprensión profunda del objeto de estudio. Camargo (2021) propone un plan de ejecución el cual consiste en 4 fases, las cuales han sido adoptadas por esta investigación. En ellas, se puede evidenciar las rutas que se deben seguir para elegir las experiencias a considerar, con el fin de analizar toda la información que apunte al asunto de interés escogido, ya sea por un sujeto o una comunidad en específico.

- Fase 1 - Organización: consiste en ordenar la información para asegurar su uso eficaz, flexible y confiable. Se lleva a cabo por medio de rotulados o codificaciones (físicos o digitales) con fecha, lugar de la experiencia, investigadores encargados de lo registrado, etc. En esta etapa, se establecen categorías o temas que facilitan el manejo y comprensión de los datos.
  En esta sistematización, esta fase se desarrolló por medio de la creación de carpetas (por cada semestre y seminario visto), en las que se acopiaron los documentos escritos que corresponden a actividades o tareas en cada seminario.
- Fase 2 – Reducción: aquí se organiza la información en nuevas carpetas y archivos de modo que, en los nuevos documentos (con su nueva rotulación) se dé cuenta de los objetivos y ejes orientadores. Por lo tanto, esta fase implica sintetizar la información, destacando los aspectos más relevantes y eliminando datos redundantes o irrelevantes. El objetivo es simplificar el volumen de información para enfocarse en lo esencial.
  En esta sistematización se generó una carpeta específica para los documentos o descripciones de clase en las que las emociones fueron las protagonistas.

- Fase 3 – Depuración: en esta fase se refinan y optimizan las evidencias para hacerlas más concretas y útiles para el análisis. Es decir, en esta etapa se editan los documentos con el fin de sintetizar y simplificar la información y solamente quedarse con lo que se quiere analizar. Además, aquí se centra la atención en verificar la calidad y precisión de los datos, identificando y corrigiendo posibles errores o inconsistencias. De esta manera se garantiza la fiabilidad de la información utilizada en el análisis.
- Fase 4 – Fragmentación e integración: Por una parte, la fragmentación consiste en descomponer la información en unidades más pequeñas o segmentos específicos para un análisis detallado. Esta división permite examinar minuciosamente cada componente de la experiencia. A su vez, la integración es donde se reúnen y relacionan las partes analizadas para construir una visión coherente y comprensiva de la experiencia. Aquí se interpretan los hallazgos y se extraen conclusiones significativas, es decir, donde la información se vuelve dato. De esto surgen las unidades de análisis (UA) o datos, las cuales son interpretadas para luego producir explicaciones, inferencias, construcciones teóricas, pruebas de hipótesis, esquemas de relaciones o tipologías.

Estas fases me permitieron realizar una mejor sistematización y organización de mi experiencia de formación ya que, al realizar cada de ellas, pude analizar de mejor manera cada uno de los elementos de información que tenía y así poder elegir los que más me sirvieran para realizar tanto mi relato autobiográfico (el cual se encuentra en el siguiente capitulo) como el análisis de este.

Capítulo 3: Recuperación del proceso vivido

En este apartado presento mi relato autobiográfico, construido durante las asesorías de trabajo de grado y alimentado con las reflexiones de lo acontecido en los espacios académicos que hicieron parte de la experiencia de formación. Se entiende el relato autobiográfico como "el relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, cuando pone el acento principal sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad." (Lejeune,1991, p. 48)

El relato autobiográfico se presenta en tres organizadores temporales: antes, durante y después de la experiencia, teniendo en cuenta que las trayectorias consideran una dimensión biográfica que tiene que ver con secuencias según los ciclos de vida (Cacho, 2004), y que la experiencia presente en las trayectorias, no solo corresponde a un acontecimiento, pues según Ricoeur (citado en Torres, 2020), las narrativas tienen relación con la experiencia humana, "pues la vida configurada por acontecimientos, al ser narrada, asume una topología dinámica, cuyo movimiento está en la temporalidad, que es precisamente la encargada de aportar en la comprensión de las formas de ser y estar en el mundo de la vida" (p. 21). En ese sentido los acontecimientos narrados en el antes, durante y después tienen estrecha relación con la refiguración del ser del profesor de matemáticas desde la comprensión de sus emociones, y no son acontecimientos aislados o atípicos a la experiencia que se quiere sistematizar.

El relato autobiográfico que presento hace parte de la recuperación de lo vivido, la cual es entendida por Jara (2018) como el proceso que 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).

Por último, durante el relato se podrá apreciar el uso de metáforas, estas utilizadas como una forma de nombrar lo innombrable (Lakoff y Jhonson, 2017), además sirven como conexión entre lo que narro con lo que siento: mis emociones.

Antes de la maestría: un camino pintado de anhelos

En este relato narro cómo fue mi trayectoria académica en las etapas del colegio y la licenciatura en matemáticas que cursé en la UPN. En este texto se encuentra información relevante respecto a esas experiencias significativas que me llevaron a tomar la decisión de ser docente de matemáticas. También, describe un acercamiento al interés de las emociones, el cual es centro de interés en esta experiencia.

Ser profesor, un pensamiento permanente

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.

Las experiencias de los años 2013 y 2014, cuando cursaba décimo y once, fueron como faros encendidos en medio de la niebla, en su luz comencé a vislumbrar que la docencia era el camino que me llamaba. Hasta entonces, mi futuro era un mapa sin nombres, un horizonte sin forma.

Todo cambió con una "simple" tarea que nos dejó la profesora de ética. No recuerdo su nombre, pues la memoria a veces guarda rostros y voces, pero olvida las etiquetas. Ella era alta, delgada, con una presencia serena; y su voz... su voz tenía la suavidad del viento que no necesita gritar para ser escuchado. Cada palabra que pronunciaba llevaba consigo la certeza y el amor por enseñar, como si en cada clase nos entregara un pedazo de su vocación. Aquella voz y aquella forma de mirar el mundo quedaron grabadas en mí, y desde entonces supe que quería seguir ese mismo sendero.

La profesora de ética nos puso una tarea sencilla en apariencia: pensar qué queríamos ser cuando grandes, cuál sería el oficio que ocuparía nuestros años venideros. Recuerdo que no dudé demasiado, y mi representación fue un computador repleto de números en su pantalla. Esa imagen, lo sé ahora, revelaba una pequeña confusión: no tenía claro si mi destino sería ser profesor de matemáticas o de tecnología. La tecnología siempre me había fascinado, siempre había estado conmigo, casi como una extensión de mi propio ser. Sin embargo, esa duda aguardaba pacientemente el momento de ser resuelta.

Desde niño, las matemáticas habían sido mi refugio y mi juego favorito, porque me generaban la emoción de calma y alegría al ver que era bueno en algo. 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. Quizás por eso, la experiencia que estoy a punto de contar se convirtió en una marca indeleble, pues la estadística y la probabilidad se incrustaron en mí como raíces profundas.

En el 2013 ocurrió algo que definió mi relación con las matemáticas y reafirmó las emociones que por ella sentía. Nuestra profesora de trigonometría, una mujer llena de luz, quedó embarazada. Sus ojos brillaban con la alegría de la maternidad, y nadie sospechaba que su partida temporal dejaría en mí una huella tan honda. Ella enseñaba con una paciencia infinita, con una pasión que contagiaba. Además, la profesora sabía que las matemáticas no son un terreno fácil; requieren paciencia, amor y un toque de magia para despertar el gusto en quienes las aprenden. Ese gusto fue lo que ella sembró en mí, con cada fórmula, con cada ejemplo que compartía con una sonrisa.

La recuerdo con nitidez: alta, delgada, piel clara, un cabello rizado que parecía tener vida propia. Cuando se fue y nos quedamos esperando su reemplazo, yo pensaba una y otra vez en quién llegaría para continuar ese camino hecho de números y expectativas, de aprendizajes y asombro. Su ausencia dejó en mí un gran vacío, sentí tristeza pues ella dejaría un vacío difícil de llenar, sin embargo, me daba alegría pensar en que cumpliría uno de sus anhelos, ser madre.

El nuevo profesor llegó. Era de piel trigueña y llevaba rastas, una imagen distinta a la de cualquier docente que hubiera tenido antes. No quise hacer juicios por su apariencia; siempre he preferido que las personas hablen por lo que transmiten, no por lo que visten o

aparentan ser. Sin embargo, pronto me di cuenta de que su forma de enseñar era muy diferente a la de la profesora. Él llegaba, escribía el tema y se marchaba; no explicaba, no había en sus palabras ese deseo de encender la curiosidad del otro. Para mí, que veía en la enseñanza un puente hacia el entendimiento, aquello era difícil de aceptar. Sentía que explicar no era repetir datos: era abrir puertas, era despertar el deseo de aprender más. Esta situación me generó ira e incertidumbre. Por una parte, no podía creer que existieran docentes con este tipo de metodologías y por otra, me surgía la duda de cómo él había conseguido su título, pues no demostraba el amor a su vocación, lo cual para mí era esencial.

Paradójicamente, fue ese vacío el que me empujó a aprender por mi cuenta. La estadística y la probabilidad se convirtieron en mi aventura personal; estudié de manera autónoma, descubrí mis propias capacidades y con el tiempo, pude compartir mis aprendizajes con mis compañeros. Ver en sus ojos el brillo del entendimiento fue un momento revelador: enseñar era algo que deseaba hacer por siempre. La alegría me carcomía, pues ratificaba algo que de niño había presenciado, ser profesor, aquí tomaba más fuerza y se arraigaba a mi proyecto de vida.

En 2014 llegó otra maestra inolvidable. No solo fue mi profesora de física, también mi directora de grupo. Era de estatura baja, un poco robusta, con una melena encrespada y negra que enmarcaba un rostro sereno. Usaba gafas, tenía la piel clara y una voz firme que llenaba el salón. Pero más allá de la voz, era su manera de estar, su personalidad radiante, la que hacía que todo en ella llamara nuestra atención.

Explicaba con todo su cuerpo; sus manos, su postura, sus movimientos parecían coreografías hechas para que entendiéramos la física con los ojos y con el corazón. Traía materiales, inventaba ejemplos, y cada gesto suyo transformaba el salón en un escenario donde aprender era inevitable.

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.

Estas experiencias, vividas antes de la maestría, me llenaron de lecciones y gratitud. Incluso aquel profesor de rastas, que no enseñaba como yo esperaba, me regaló un aprendizaje inmenso: el valor de la autonomía, la capacidad de aprender por cuenta propia y, sobre todo, de enseñar a otros lo aprendido. Hoy pienso que, si no hubiera sido por él, quizá no estaría recorriendo con tanta convicción este camino hacia la docencia.

El primer profesional de la familia “un gran orgullo”

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.

Recuerdo contarles a los líderes de la iglesia sobre mis ganas de estudiar, sobre ese deseo de presentar el examen de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Ellos escucharon mi ilusión y decidieron regalarme el PIN, y entonces llegó la decisión: ¿ser docente de matemáticas o de tecnología?

Dos estudiantes de la UPN me ayudaron a resolverla. Uno cursaba licenciatura en matemáticas, el otro, en diseño tecnológico. Me hablaron no solo de lo hermoso de sus carreras, sino también de lo difícil, de las noches de desvelo, de los retos que forjan carácter. Comprendí que, en el fondo, las dificultades no son obstáculos, son caminos donde la voluntad se prueba a sí misma. Sus experiencias me ayudaron a elegir.

Me decidí por las matemáticas. Lo que aquel muchacho vivía y sentía en su licenciatura era lo que yo anhelaba para mí, quería aprender a enseñar, aprender a dar vida a las matemáticas en un aula. Además, allí no se dejaba de lado la tecnología, y esa unión me parecía perfecta. En ese lugar, pensé, aprendería no solo contenidos, sino también a transformar el conocimiento en puentes para otros.

Presenté el examen. Sin saber demasiado de la universidad, sin conocer a fondo la licenciatura… pasé. Aún recuerdo ese día, cuando vi mi nombre en la lista de admitidos y sentí que mi corazón saltaba. La primera en saberlo fue mi madre, que acababa de llegar de hacer compras. Salí corriendo a contarle y los dos brincamos de alegría. Ella no lo podía creer. En nuestra familia nadie había logrado llegar a la universidad, y mucho menos soñar con ser profesional. Ese instante quedó grabado en mi memoria como un amanecer largamente esperado. Me sentía feliz y ansioso, pues ahora sería un referente para los que veían detrás de mí y pensaba en que lo tenía que hacer bien, tenía que ser un buen ejemplo para los demás.

La universidad, sin embargo, no era el colegio. Era un universo diferente, con luces y sombras. Allí encontré personas que encendieron en mí chispas de inspiración, pero también otras que parecían apagar poco a poco esa luminosidad, y en medio de todo, las matemáticas. Las sufrí, las estudié, las habité hasta que se volvieron parte de mi lenguaje y de mi cuerpo. Venía con la idea de ser “muy bueno en matemáticas”, pero pronto descubrí que había vacíos, que tenía que trabajar más duro, construir hábitos, unirme a grupos de estudio, aprender de otras maneras. Hubo momentos en los que dudé, me preguntaba si este era realmente mi camino, pero algo en mí, una voz persistente, me repetía que sí lo era, que no podía rendirme, y no lo hice.

La perseverancia me llevó a lugares increíbles. Gracias a la docencia y a las matemáticas conocí personas maravillosas, experiencias que me transformaron. Hubo profesores que apenas enseñaban, es cierto, pero ya no me molestaba como antes. Al contrario, veía en ese vacío una oportunidad, la posibilidad de aprender de manera diferente, de reinventar mis métodos, de asumir la autonomía como un desafío y un regalo. Esto me generaba tranquilidad, pues ya no me angustiaba el no tener docentes comprometidos con la docencia porque sabía que mi autonomía podía luchar contra ello y salir victoriosa.

Fue entonces cuando comprendí que no solo Dios me había puesto en este camino, sino que también me había dado la fuerza para recorrerlo, y con cada paso, con cada tropiezo, con cada logro, me demostraba que sí, que podía con todo lo que me propusiera.

En la universidad descubrí unas matemáticas que me transformaron y una pedagogía tan hermosa, que sentí por primera vez, esa conexión profunda con los otros, con los niños, con sus maneras de aprender y de sentir. Aunque no pude realizar todas mis prácticas de manera presencial por la pandemia, tuve la oportunidad de vivir una experiencia única con estudiantes en condición de limitación visual.

Diseñé una actividad de patrones en la que los estudiantes videntes con los ojos vendados, debían palpar figuras que iban cambiando de forma. No solo tenían que identificar la secuencia de cuadrados o describir la figura que tocaban; también les pedía que me contaran qué sentían al no ver, al tener que confiar únicamente en el tacto. Fue la primera vez que conecté la enseñanza con la angustia de no poder ver, pero también con la alegría de lograr lo impensable de manera tan directa, sin imaginar que, con el tiempo, ese sería un tema fundamental en mi vida. Aquella experiencia sembró en mí una semilla de empatía y sensibilidad hacia las emociones de los demás.

La pandemia: un abrebocas a las emociones

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?

No quería limitarme a diseñar guías y esperar que las resolvieran mis estudiantes; mi objetivo era que aprendieran, que sintieran la enseñanza viva, cercana, por eso grabé videos, preparé clases, busqué maneras de llegar a ellos más allá de una pantalla.

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.

La pandemia no solo trajo retos tecnológicos y pedagógicos: también abrió un espacio para reconocer nuestras emociones. Vi personas que no sabían cómo manejar lo que sentían, emociones nuevas que los hacían dudar de sí mismos, y entendí que las emociones no son negativas, lo que puede ser negativo es cómo las vivimos o las expresamos.

A partir de esa experiencia nació en mí una motivación profunda por aprender sobre las emociones y su papel en la educación y en la vida. Hoy sé que la pandemia, con todo lo difícil que fue, nos regaló la oportunidad de mirarnos por dentro y entender que sin trabajar nuestras emociones no hay verdadera conexión humana.

Identidad vs ciencias exactas

Mi formación posgradual me llevó a pensar en mí mismo y a crecer como persona y como docente. Al terminar mi pregrado en 2022 sabía que quería seguir estudiando, pero no estaba seguro de hacerlo en la misma universidad. La Universidad Pedagógica me había dado experiencias maravillosas, pero quería conocer otros lugares, otros enfoques. Por eso revisé

maestrías en distintas universidades, y la que más me llamó la atención fue la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad Nacional.

Sin embargo, una vez más Dios intervino y me mostró otro camino. En la Universidad Pedagógica ofrecían una nueva maestría con un núcleo especial, que consistía en trabajar la identidad del profesor de matemáticas. Nunca había escuchado algo así, y aunque al principio me generó dudas, también despertó en mí mucha curiosidad.

La decisión final tuvo un factor determinante, pues el PIN de inscripción en la UPN era gratuito, algo fundamental para mí porque esta vez debía financiar mis estudios por mi cuenta. Me dije: "Bueno, vamos a ver cómo nos va en esta nueva experiencia".

Tenía algunas referencias del examen de admisión gracias a un profesor que, durante la pandemia, nos comentó que varios ejercicios de cálculo aparecían también en la prueba de la maestría. Sin embargo, cuando la presenté, fue más larga y demandante de lo que imaginé. Terminé la parte matemática, pero no la pedagógica. La angustia, la rabia, la tristeza y la desilusión se apoderaron de mí, pues nunca me habría imaginado sentirme vulnerable ante el tiempo de una prueba y más si ella definiese parte de mi futuro.

En ese momento de la experiencia apareció una docente, quien era 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.

Eso sí, debo admitir que el núcleo sobre la identidad del profesor de matemáticas me generaba dudas. Aunque lo explicaban de manera detallada y atractiva, para mí era un tema completamente nuevo. Nunca había visto a alguien interesado en eso, y quizá por eso me parecía tan extraño y difícil de comprender al inicio.

Durante la maestría: el aprendizaje sin limites

En este segundo relato, me centro en mi experiencia de formación en la MDM y en algunas emociones que se derivaron de dicha experiencia. En esta temporalidad, los detonantes de mis emociones como profesor de matemáticas fueron los seminarios que vivencié en mi paso por la maestría y las personas que conocí durante esta travesía.

Inicio del autorreconocimiento

En el primer semestre puedo decir que no solo llegué a comprender aspectos esenciales de mi ser y en general de mi identidad, también comprendí la presencia de algunas emociones que configuran mi ser como profesor de matemáticas, poder sentirlas es algo que nunca creí que eso fuera posible. En el relato autobiográfico, describo cómo fue que me sentí en cada uno de los seminarios que experimenté durante este tiempo (2024 y 2025), y como ayudaron a refigurar mi ser.

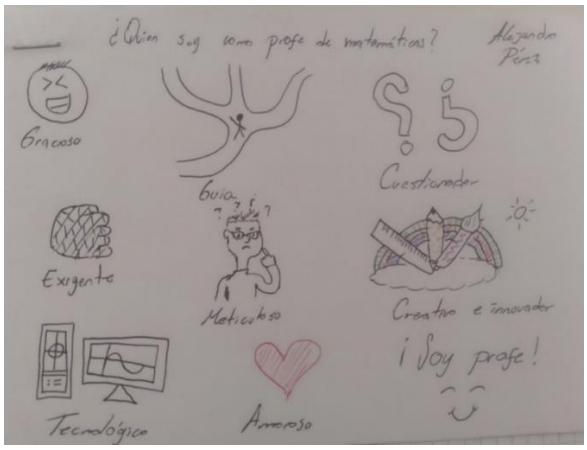
Mi recorrido por la maestría ha estado lleno de emociones, pues desde el primer día estuve experimentando grandes cambios en mi forma de pensar, sentir y actuar. Inicié con el seminario denominado *Profundización en matemáticas elementales*. Durante esta clase experimenté varias emociones como duda por no saber lo que me esperaba, alegría por ver matemáticas de nuevo en la universidad y curiosidad por todo lo que aprendería. Estas fueron

detonadas por preguntas como "¿quién soy como profesor de matemáticas?", pues en mi poca experiencia como docente, no me había preguntado sobre ello, de hecho, no me parecía algo relevante para pensarlo. Sin embargo, esto no era lo único que me irrumpía, pues no solamente debía pensar en una respuesta a la pregunta, sino que también debía imaginar como representar, por medio de dibujos, esa respuesta.

Este ejercicio me pareció raro ya que siempre creí que me conocía y que el definirme no sería nada del otro mundo. Sin embargo, esto no fue tan fácil pues llegué a cuestionarme si realmente me conocía, si realmente era quien decía ser y si ese ser se reflejaba en mis acciones. Estos pensamientos se formaron en este ejercicio, pero siguen estando presentes en mi mente constantemente.

La actividad fue totalmente interesante porque el pensarla me obligó a tomarme un tiempo para mí, un tiempo de reflexión sobre mi hacer y ser. Adjetivos como gracioso, guía, cuestionador, exigente, meticuloso, creativo, innovador, tecnológico y amoroso fueron las que llegaron a mí y se hicieron presentes en la solución de la actividad. De aquí surgió la siguiente imagen.

Imagen 4. ¿Quién soy como profesor de matemáticas?



Nota. Construcción propia

Después del primer ejercicio, el profesor nos propuso otro reto: partir de una actividad en la que un grupo de estudiantes debía construir en GeoGebra y resolver algunas preguntas. Nuestra tarea consistía en imaginar a qué curso iba dirigida, qué tema se abordaría y cómo continuaríamos el trabajo.

Primero, reflexionamos individualmente. Luego, compartimos ideas con nuestros compañeros y, finalmente, nos agrupamos con quienes pensaban de manera similar. Aunque la actividad no fue tan profunda como la anterior, me sentí satisfecho, pues mi propuesta giraba en torno a la geometría, una de las áreas de las matemáticas que más me cautivan. Además, fue enriquecedor encontrar una compañera con ideas afines, juntos dimos forma a un trabajo que resultó provechoso no solo para nosotros, sino para todo el grupo. Durante esta actividad me sentí entusiasmado por mostrar mis ideas dentro de una planeación de clase,

alegre por encontrar a alguien con mi mismo interés y sorprendido por las ideas de mis compañeros.

La palabra que nos habita

Poco después llegó la clase *Aproximación narrativa a la experiencia profesional*. Este seminario me abrió un horizonte completamente nuevo: aprender a expresar mis ideas y emociones a través de narrativas.

Allí comprendí que escribir es dejar huella, es hablarle al futuro con palabras que quizá alguien leerá cuando nosotros ya no estemos. Narrar es una forma de alzar la voz, de mostrarnos al mundo, de transformar vidas a partir de nuestras experiencias. La profesora compartió frases que se me quedaron grabadas, como semillas que siguen germinando cada vez que escribo:

- "Para comprender la enseñanza debemos saber quién es el maestro." Conocerse a uno mismo es un ejercicio profundo y complejo, pero necesario. Nos invita a evaluar nuestro ser, a transformarlo y a dejar atrás aquello que no nos representa.
- "Hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos." Entendí que no solo enseñamos matemáticas: enseñamos vida. Cada palabra y cada acción deja huellas en quienes nos escuchan.
- "Somos historia." No solo construimos nuestra propia historia, también narramos la de quienes caminan con nosotros, y eso la convierte en un legado invaluable.
- "Somos lo que narramos." Cada historia lleva la esencia de su autor, sus emociones, sus dudas, sus certezas.
- "La vida no es como la vivimos, es como la recordamos y la narramos." Vivir es ser; narrar es dar forma a ese ser con todo lo que nos habita.
- "La narrativa siempre es polifónica." Nuestras historias están llenas de voces, de ecos de quienes nos han acompañado, de quienes nos han marcado.

Esas frases suscitaron emociones como asombro en cuanto a que muchas de ellas guardan sentido con mis propios pensamientos. Además, sentí duda por lo que ellas trasmitían, esa verdad que a veces pocos son capaces de decir.

En una de las clases, la profesora lanzó la misma pregunta que el profesor del seminario *Profundización en matemáticas elementales* había hecho antes: ¿Quién soy? Pero esta vez no solo como profesor de matemáticas, sino como ser humano. Confieso que al inicio preferí no participar; sentía que mi historia no era tan impactante como la de otros compañeros, sin embargo, con el tiempo entendí que lo importante no es la magnitud de lo vivido, sino cómo nos transforma y hace reflexionar a otros.

De esas narraciones colectivas surgieron categorías que la profesora llamó "cosas que se conectan en nuestra descripción del quién soy": profesores memorables, acontecimientos que marcan, encuentros que transforman, propósitos y las instituciones que nos atraviesan. También hablamos de esos "no lugares", momentos en que nos hemos sentido invisibles o menospreciados. Aprendimos que, aunque todos podemos vivirlos, no debemos permitir que nos definan; al contrario, podemos convertirlos en motores para resaltar lo mejor de nosotros mismos.

Como cierre, la profesora nos dio medio pliego de cartulina y algunos útiles escolares: regla, transportador, borrador de tablero, calculadora, libro de texto y tangram. Con ellos debíamos materializar nuestras experiencias. El ejercicio fue un viaje a la memoria, cada objeto se convirtió en puerta hacia un recuerdo, en espejo de lo vivido, y aunque no hubo tiempo para terminarlo, entendí que un solo elemento puede contener infinitas historias, como las que plasmé en mi cartulina.

Imagen 5. Recuerdos a través de objetos

De este instrumento tengo dos recuerdos: El primero cuando me decían que en las clases de la antigüedad castigaban a los que se equivocaban dándoles golpes en las manos con una regla que tenía filo. Siempre pensé "cuando entre a la escuela no me voy a portar mal para que no me hagan eso". Luego me di cuenta de que ninguno de mis profesores tenía una regla con filo, sin embargo, siempre me porté bien.

El segundo sucedió en la universidad, cuando estaba en clase de Elementos de Geometría y el profesor Sua nos pidió que para la próxima clase trajéramos una regla NO GRADUADA. Para mí fue una locura, pues nunca me imaginé que pudiera existir una regla sin medidas, de hecho, no sabía para que se pudiese usar algo así. La intriga me llevo a pensar muchas cosas, pero nunca me imaginé que, de esta clase, con una regla no graduada, me iba a enamorar de la geometría.

Entro a la papelería y pregunto si cuenta con una de estas reglas, el señor que la atiende (Don Alberto) me dice que sí. Estaba anonadado y emocionado, pues pensé, encontré lo que necesitaba y que nunca creí necesitar.



Nota. Construcción propia

Este ejercicio detonó las emociones de nostalgia al recordar esos momentos que me han marcado de alguna manera y de asombro por reconocer que esas experiencias estuvieran ligadas a objetos que he utilizado en mi camino académico.

Por último, la profesora nos propuso una tarea con dos palitos de paleta. No eran simples trozos de madera; debían convertirse en el reflejo de nuestros atributos positivos como profesores de matemáticas. La consigna era clara: responder a la pregunta "¿qué representan los palos en mi ser como profesor?" y dejar que la creatividad, la memoria y la emoción se mezclaran en una pequeña obra simbólica.

Además, la profesora nos anunció que en la siguiente clase asistiríamos vestidos con ropa negra y cómoda: un taller performático de las emociones nos esperaba, con un invitado especial. No imaginaba entonces que esas sesiones iban a remover tantas capas de mí mismo.

Un primer semestre para mirar hacia dentro

Iniciaré esta narración con el seminario que, sin duda, más me atravesó. Fue el que me obligó a mirarme no solo en la superficie, sino en las profundidades de mi propio ser, hasta encontrar mis emociones que se relacionan con mi ser profesor de matemáticas. 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.

Este seminario me detonó emociones menosprecio, tristeza profunda y tranquilidad que ni siquiera sabía que estaban ahí. Me siento orgulloso de lo que logré en ese espacio, me atreví a narrar pasajes de mi vida que nunca pensé compartir, encontré inspiración en cada actividad y descubrí una confianza nueva en mi capacidad creativa. Cada tarea era un puente hacia mi interior, una invitación a mirar de frente recuerdos, miedos y alegrías.

La clase de aproximación fue, para mí, un viaje al pasado, pero con la consciencia del presente. Reencontrar momentos olvidados de mi historia como anécdotas escolares, profesores memorables, mis pasos hacia las matemáticas y esta hermosa profesión docente, entre otras fueron como abrir un viejo cofre y descubrir que, pese al polvo del tiempo, esos recuerdos seguían brillando. Entendí que narrarlos es también un modo de sanar lo que en algún momento me habría roto y hecho sentir menos, de celebrar mis logros por más simples que sean y de reconocerme capaz de hacer cualquier cosa que me proponga.

La creación llamada "PAPÁ"

La tarea de los palitos me llevó a ese baúl antiguo donde mi papá guardaba una libreta que, sin saberlo, encendería en mí la fascinación por las matemáticas. Quise retribuirle a ese recuerdo el lugar que merece, así que mi creación llevó su nombre: PAPÁ.

Construí muelles de papel iris en distintos colores, unidos a los palitos, que representaban mis atributos como docente. Los muelles eran la apertura al aprendizaje, no solo al mío, sino también al de mis estudiantes; los colores, la manera en que veo la vida, cambiante, luminosa, llena de matices que se entrelazan.

Dos atributos se elevaron como pilares de mi identidad: empatía y alegría. La empatía nació en mi primera experiencia como docente. Trabajé con estudiantes de prejardín hasta tercer grado en una institución que contaba con el Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-, un plan que acogía a niños con dificultades de aprendizaje, físicas o cognitivas. Me enfrenté a un mundo que la universidad no me había mostrado: aprendí sobre síndromes, sobre materiales didácticos, sobre estrategias inclusivas. Pero, sobre todo, aprendí a mirar a cada estudiante como un universo único, a reconocer sus logros y a creer en sus posibilidades. Sentí satisfacción pura y placentera expresada en alegría, no solamente era mi primera experiencia como docente, sino que era la primera puerta a un nuevo aprendizaje que Dios ponía en mi camino.

La alegría fue el otro atributo, que se relaciona con mis emociones. Me gusta que mis clases tengan risas, que la matemática no sea un muro frío, sino un espacio donde la sonrisa sea tan importante como el cálculo. A veces cuento chistes, algunos buenos, otros no tanto, pero todos con la intención de romper el hielo y aliviar tensiones. Me presento ante los padres como el profesor de las caritas felices, porque creo firmemente que una sonrisa puede cambiar un día, una mente, incluso una vida.

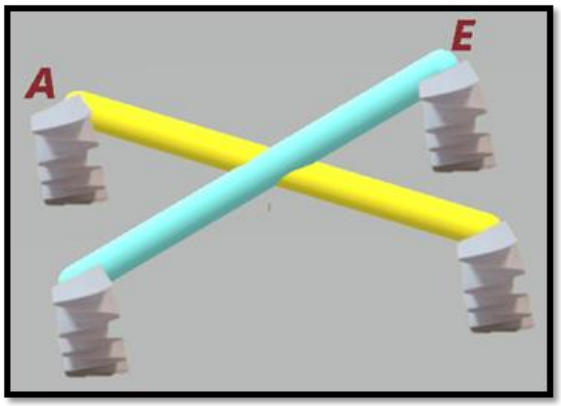
De esos dos atributos se desprenden otros rasgos que me acompañan:

- Paciencia, para mantener la calma en medio del caos que a veces habita las aulas. Aquí identifico la tranquilidad como la emoción principal, pues considero que como docentes debemos ser serenos en las tormentas que pueden devenir en nuestro quehacer.

- Armonía, porque creo que la clase de matemáticas debe ser un espacio de paz y seguridad emocional, donde los estudiantes puedan dejar afuera, aunque sea por un momento, las cargas que traen consigo. En este atributo encuentro la felicidad que las matemáticas pueden llevar a todos los niños y niñas a quienes impactamos con nuestras clases. Esos seres que ven en la escuela su refugio, su lugar seguro.
- Pasión, la que Jorge Larrosa describe como un "ser que siente y transmite lo que siente". Las emociones son, para mí, el lenguaje más profundo con el que enseño. Sin duda alguna está muy relacionado con el amor, eso que se evidencia con cada acto y palabra, con la bondad, respecto y alegría con la que ejercemos nuestra labor como profesores.
- Aprendizaje, entendido no como acumulación egoísta, sino como un puente hacia otros. Lo que aprendo cobra sentido cuando se comparte, cuando se convierte en chispa que enciende la mente de alguien más. Lo cual lo relaciono con la confianza y la alegría que sentimos al creer y evidenciar el cambio de nuestra sociedad.

La creación que surgió de esta actividad sigue guardada por la profesora a quien admiro profundamente. Está junto a las obras de mis 17 compañeros, cada una con su propio latido, con su propio fragmento de vida, pienso que ese mural colectivo no solo habla de nosotros como futuros docentes de matemáticas, sino también de la manera en que aprendimos a narrarnos, a mirarnos y a reconocernos.

Figura 6. PAPÁ – Representación de mis mejores atributos



Nota. Construcción propia

Taller performático: cuando el cuerpo habla

El taller performático de las emociones me hizo comprender que mi salud emocional es un terreno sagrado. Me reveló que tanto las emociones que acarician como las que desgarran son parte de mi esencia; son las que me moldean, las que dan forma al ser complejo y maravilloso que soy.

Desde el día en que la profesora nos habló de aquel taller como un encuentro donde el cuerpo sería el puente hacia nuestro interior, mi mente empezó a imaginar escenarios: ¿qué nos harían hacer?, ¿qué emociones despertarían en nosotros?

Llegó el día. Todos vestidos de negro, como si fuéramos parte de una misma piel colectiva, llevábamos en el rostro la expectativa de quien sabe que algo va a removerlo por

dentro. Veníamos de un salón donde ya habíamos dejado salir emociones como tristeza y alegría, con narrativas que nos mostraron no solo quiénes éramos como docentes de matemáticas, sino también quiénes éramos como personas. Lo que estábamos a punto de vivir no lo olvidaríamos jamás.

Nos dirigimos al auditorio, que quedaba cerca, y nos ubicamos en la parte media. Allí estábamos, junto a docentes invitados de Paraguay, quienes habían llegado con sus propias historias y emociones a cuestas, como viajeros que saben que todo intercambio académico es también un viaje interior.

El profesor invitado, de artes plásticas, comenzó con algo sencillo, una caminata por el escenario. El objetivo era apropiarnos del espacio, hacerlo nuestro, caminar cada vez más rápido sin tocarnos. Para mí, el ejercicio despertó una mezcla de alegría y ansiedad; la idea de chocar con alguien no me resultaba cómoda. Además, nos pidió no reírnos… algo imposible para alguien como yo, que siempre lleva una sonrisa a flor de piel.

Luego vino un ejercicio con música: movernos al compás de un ritmo. Al principio me costó soltarme, pero poco a poco mi cuerpo fue encontrado su lugar en la danza improvisada. Llegué a pensar que este ejercicio podría llevarlo a mis clases, pues no solo libera tensiones, sino que conecta a las personas de formas insospechadas. Como yo, que fui generando un espacio de armonía con los demás a medida que me iba dejando llevar por la música y mis movimientos se convertían en secuencias numéricas que van direccionadas a un mismo propósito, disfrutar el momento y dejarme impactar por lo que veía y sentía.

La tercera propuesta fue más intensa, solo quince podíamos quedarnos en el escenario, y yo fui uno de ellos. Lo llamo privilegio porque así lo sentí, y sé que más de uno se arrepintió de haberse quedado sentado.

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.

Luego vino el turno de enfrentarnos. Las mujeres, con su toque conciliador, apenas intercambiaron un par de golpes suaves; en cambio, nosotros, los hombres, dejamos salir todo lo que llevábamos dentro, una muestra del machismo de la sociedad y la escuela. Yo incluso terminé sangrando, en mi defensa, no veía bien sin las gafas y cualquier roce en mis encías las hace sangrar. Pero más allá del dolor, la experiencia me hizo pensar en cuántas veces nos preocupamos por el bienestar de los demás y olvidamos el nuestro. Me di cuenta de que casi no tengo recuerdos de espacios dedicados solo a mí, a mi paz, a mi cuidado. Y eso me dolió más que cualquier golpe. La tristeza me invadió por varios minutos y quería llorar por el descuido que había generado, inconscientemente, de mí mismo.

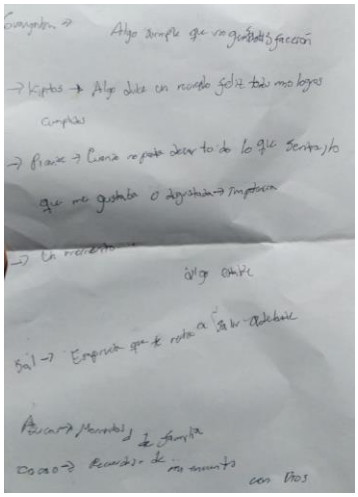
El cuarto ejercicio fue, quizás, el más inquietante: nos vendaron los ojos. La oscuridad me incomodaba, seguir instrucciones sin ver me hacía sentir vulnerable. Estando sentados, nos dieron agua y limón, sabores que agudizaron mis sentidos. Luego nos guiaron hacia el escenario. Yo, que estaba cerca de las escaleras y confío en mi memoria espacial, avancé con calma. Pero todos nos ayudamos, construimos una cadena humana que permitía guiarnos en la penumbra.

Después, seguimos el sonido de una campana que nos condujo hacia afuera. En el trayecto nos empujaron, nos separaron, nos gritaron, nos mojaron. Esto me molestaba un poco, pues no estaba acostumbrado a tanta incomodidad reunida en un solo espacio. Sin embargo, nada logró romper nuestra unión ni nuestra meta de permanecer juntos. Caminamos por los pasillos del edificio hasta regresar al teatro. Fue una experiencia cargada de adrenalina y complicidad, una metáfora de la vida misma: avanzar a ciegas, con obstáculos, pero juntos.

Ya dentro, con los ojos aún vendados, formamos un círculo y nos sentamos en el suelo. Nos dieron cartulina y un bolígrafo para escribir lo que nos despertaban aquellas sensaciones: la oscuridad, los sabores, las voces, los recuerdos. Las palabras fluyeron como si hubieran estado esperando años para salir. Recordé mi niñez, mis días como estudiante, mis primeras experiencias como docente. Algunas memorias dolían, otras acariciaban ese pasado que presenciaba en este presente que vivenciaba. Pero todas me ayudaron a entenderme mejor lo que soy hoy en día y las decisiones que he tomado para llegar donde estoy.

Ese ejercicio me enseñó a soltar lo que no me sirve en la actualidad, a perdonar a quienes me han hecho sentir menos y, sobre todo, a perdonarme. Salí de allí con la certeza de que necesito más espacios así, donde pueda escuchar mi voz interior sin miedo, ni juicios. Fue extraño, sí, pero también hermoso, y lo repetiría sin dudarlo, porque me transformó de adentro hacia afuera.

Imagen 6. Cartulina de mis sentires



Nota. Construcción propia

De esta sesión rescato los sabores que más recuerdo y los recuerdos y emociones que me hicieron sentir. Por una parte, tengo el azúcar, que me emanaba el amor y alegría al recordar momentos en familia, además de generarme felicidad y orgullo por los logros cumplidos. También se encuentra el picante que me recordó la impotencia al no poder decir ni expresar lo que sentía o me disgustaba en mi pasado. Lo salado, por su parte, traía ese recuerdo de lo que me impulsa a salir adelante pero que es complejo, como esas lo negativo o doloroso que me ha pasado y de lo cual he tomado la decisión de volver a ello. El chocolate que me hacía revivir momentos placenteros y armoniosos que he experimentado en mis

encuentros con Dios, y, por último, el ácido que me provocaba inseguridad, fastidio, desagrado y miedo a lo desconocido.

"La Peli": un viaje hacia adentro

El ejercicio de escritura de la peli, esa autobiografía improvisada que poco a poco se convirtió en espejo de mi ser, me llevó a caminar por mis recuerdos de la mano de cinco emociones: alegría, tristeza, temor, desagrado e ira. Fue como abrir un cofre antiguo que guardaba momentos luminosos y oscuros, pedazos de vida que a veces había olvidado y que, al salir a la luz, me conmovieron hasta el silencio. Sin duda, fue el mejor ejercicio del seminario *Aproximación narrativa*, pues allí entendí que narrarse es, en esencia, volver a habitar lo vivido con otros ojos.

Para hacerlo, evoqué a los personajes de la película Intensamente, como si ellos pudieran prestarme sus voces para darle rostro y nombre a cada emoción. A través de ellos pude rescatar experiencias que me marcaron, que definieron partes de mi identidad desde sus tres dimensiones y que ahora, al narrarlas, dejaban de ser recuerdos dispersos para convertirse en fragmentos de un todo que me construye.

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.

Pero "la peli" fue más que un simple ejercicio de memoria, me permitió comprender asuntos que antes no había visto con claridad:

- Que al inicio no me conocía del todo, pero que había emprendido un camino infinito de autodescubrimiento. Lo cual lo asocio con el asombro hacia lo desconocido.
- Que narrar no es escribir por escribir, es leer, aprender, cuestionar y dejar que las palabras abran ventanas hacia dentro. Esto trae tranquilidad, pues ahora puedo escribir sin temor a lo que los demás piensen de mí ya que lo que expreso son mis ideas y mis profundos sentires.
- Que las emociones, esas compañeras que a veces escondemos, merecen un lugar en mi vida y en mi trabajo; tanto, que hoy son el centro de mi propuesta de grado. Lo cual me hace sentir muy feliz porque sé que este trabajo dejara marcado un antes y un después en mi vida.
- Que las metáforas y la poesía son puentes para tocar el corazón del otro. Ese amor por lo que hacemos se trasmite a través de esas palabras que nombran lo innombrable.
- Que escuchar las historias de mis compañeros me llevó a preguntarme si mi vida ha tenido momentos intensos o si he caminado demasiado tiempo en la superficie. Lo cual me hizo sentir triste pero luego me reafirmo, con seguridad y firmeza, que mi singularidad es lo que me separa de lo único vs lo común y simple.
- Que me he regalado tiempo para mí mismo, para pensarme, aceptarme, amarme tal cual soy y como quiero llegar a ser. Lo cual me da tranquilidad y felicidad por dedicarme el tiempo y el amor que merezco.
- Que las palabras son poderosas, capaces de transformar como una tormenta súbita transforma el paisaje. Lo cual lo asocio con el amor, ese que se trasmite por lo que hacemos y que genera un cambio.

- Que narrarse es también un acto de sanación y de responsabilidad con uno mismo. Porque la tranquilad que genera el desahogarse es necesario para sanar las heridas que nos deja nuestro pasado.
- Que ahora recuerdo con más nitidez escenas de mi vida que antes estaban cubiertas por la niebla. Lo cual me da alegría, pues he podido revivir momentos en los que he sido yo en todo mi esplendor,
- Que compartir más tiempo con mi familia ha reforzado la unidad y la comunicación entre nosotros. Lo cual me da calma ya que pienso que en el momento en que alguno de nosotros falte en este mundo, no nos sentiremos culpables por una mala relación entre nosotros.

Cada palabra escrita fue un ladrillo en la construcción de un yo más consciente y más humano.

Profundización en matemáticas elementales: del desconcierto a la revelación

Después vino el seminario *Profundización en matemáticas elementales*, que desde el inicio nos confundió a todos con su nombre. Creíamos que sería un espacio para revisar matemáticas escolares o universitarias, volver a los números y las fórmulas. Pero el profesor, defensor del pensamiento crítico, de las ideas innovadoras, de la voz de las mujeres y de la dignidad de las matemáticas, nos sorprendió.

Al principio confieso que me sentí frustrado, pues no entendía hacia dónde iba todo aquello. Yo esperaba estructuras matemáticas y me encontré con preguntas sobre mi identidad como profesor, con actividades creativas y reflexivas. Sin embargo, pronto comprendí que este espacio era mucho más profundo, ya que no era solo aprender sobre matemáticas, era aprender sobre mí, sobre mis compañeros, sobre la enseñanza misma.

Fue en este seminario donde nació la actividad Geometría y empatía. La diseñé pensando en una población que pocas veces es visibilizada en las aulas: las personas invidentes, aquellos que no ven con los ojos, pero sí con el corazón, con el oído, con el tacto, con una fuerza interior que asombra, quizás como una forma de remembrar mi experiencia de practica en la licenciatura, ahora quería que mis compañeros de la maestría se sensibilizaran como yo lo hice. Quise que mis compañeros también se pusieran en su lugar, que entendieran que enseñar implica reconocer la diversidad de nuestros estudiantes, sus necesidades y sus talentos ocultos. La actividad, además, abría la puerta a las emociones, pues cuando uno no ve, confía; cuando uno pide ayuda, se reconoce vulnerable, y reconocer la propia vulnerabilidad es, quizás, uno de los actos de amor más grandes que existen. Aquí floreció el amor por mi profesión y lo que ella pueda generar en los demás, la duda por poder dejar en mis compañeros esa huella y el aprendizaje que les estaba trasmitiendo y la alegría de exponer mis ideas ante unos seres que me entendían y apoyaban.

No he tenido aún la oportunidad de llevar esta experiencia a mis estudiantes, pero sé que cuando lo haga, tocará fibras profundas. Porque enseñar no es solo explicar contenidos: es formar seres humanos empáticos, capaces de ver con otros sentidos y de ponerse en la piel del otro.

El seminario *Profundización en matemáticas elementales,* también me dio momentos de alegría y orgullo, como la exposición del texto de Godino (1991), Perspectiva de la Didáctica de las Matemáticas como disciplina tecnocientífica. Exponerlo fue un reto: un texto

denso, lleno de términos y conceptos que antes, en la licenciatura, había visto superficialmente, ahora debía convertirlos en un diálogo vivo con mis compañeros, y lo logré. No quise que mi exposición fuera un monólogo, por eso los hice levantarse, adivinar, participar, moverse. Usé mímica, juegos de palabras, preguntas inesperadas, y al final, sentí que no solo había presentado un texto, había mostrado quién soy, lo que la maestría ha despertado en mí, ese ser creativo, alegre, empático, sentipensante y con gran amor a su profesión.

Diseño y desarrollo curricular en matemáticas

Al pasar al seminario de *Diseño y desarrollo curricular en matemáticas*, puedo decir que, aunque este espacio pasó muy rápido para mí, dejó una huella significativa en mi proceso como docente. La profesora, con cada una de sus clases y con su manera de transmitir lo que vive y enseña, logró inculcar en mí un profundo gusto por ser maestro. Sus experiencias como profesora del Distrito, su forma de entrelazar lo social con la enseñanza de las matemáticas y su firme convicción de que desde el aula se puede transformar la realidad, me hicieron creer, con más fuerza, en la posibilidad de un cambio en la sociedad.

El ejercicio más significativo de este seminario fue aquel en el que debíamos llevar los cuadernos y trabajos de nuestros estudiantes con el objetivo de que los demás pudieran evidenciar nuestra esencia docente, nuestra identidad, reflejada o no en esos cuadernos. La idea era preguntarnos si lo que decimos que somos como maestros realmente queda plasmado en lo que nuestros estudiantes escriben y construyen.

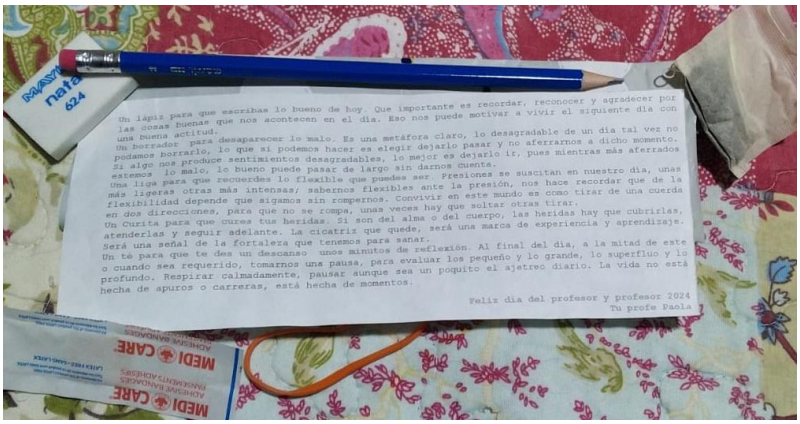
Por cuestiones de tiempo, no pude reunir tantos cuadernos como hubiera querido, pero llevé algunos trabajos y dos cuadernos en particular. Uno de ellos me hizo reflexionar profundamente, pues pertenecía a un estudiante que no copiaba mucho en clase, pero que era increíblemente atento, participativo y perspicaz. Me llevó a pensar que a veces olvidamos que el aprendizaje no siempre se mide por lo escrito, pues hay estudiantes que aprenden escuchando, dialogando, moviéndose, cuestionando, y es nuestra responsabilidad como docentes reconocer esas otras formas de aprender, esas que no siempre se ven reflejadas en un cuaderno, pero que son igual de valiosas. Esta actividad me hizo sentir culpable por los juicios que he generado de algunos de mis estudiantes y su modo de aprender, también, la tranquilidad al pensar que estoy en tiempos de refiguración y que de ahora en adelante esto no ocurrirá en mi quehacer.

Este ejercicio también me permitió conocer cómo mis compañeros trabajan las matemáticas en sus aulas, cómo diseñan actividades y estrategias para que sus estudiantes vean esta disciplina con otros ojos. Fue inspirador descubrir tantas maneras de enseñar y de acompañar los procesos de aprendizaje. Me llevé ideas, recursos y, sobre todo, la certeza de que todos, desde nuestras realidades, estamos contribuyendo a formar estudiantes con pensamiento crítico, sensibilidad social y la capacidad de transformar su entorno.

Además, hay un detalle de este seminario que nunca olvidaré: un regalo que nos dio la profesora. Era una pequeña bolsita azul, decorada con aviones y nubes, que contenía un lápiz, un borrador, una curita, una bolsita de aromática y una hoja con instrucciones para usar cada elemento. A través de este gesto tan sencillo, pero tan profundo, la profesora nos invitaba a seguir creyendo en nosotros mismos, a cuidarnos, a recordar que cada día podemos

transformar el mundo con nuestras acciones y, sobre todo, a no perder nunca la confianza en lo que somos capaces de hacer.

Imagen 7. Un hermoso regalo



Nota. Construcción propia

Este regalo me permitió sentir ese amor que deja huella desde la docencia y que abraza como el calor que emana el sol. Me hizo ver que soy importante para alguien más y me recordó la felicidad que siento al ver que mi rol como docente puede transformar vidas, así como los docentes de esta maestría estaban modificando la mía.

Podría decir que el primer semestre de la maestría fue un río caudaloso de aprendizajes y emociones como alegría, calma, tristeza, angustia, miedo y amor, entre otras, que me arrastró con fuerza desde la orilla de la timidez hasta un mar abierto de descubrimientos personales y profesionales. Inicié con pasos cautelosos, casi en silencio, temeroso de dejar que mis emociones salieran a la luz, pues nunca me había detenido a escucharlas con tanta atención. Hablar de lo que sentía me parecía extraño, incluso incómodo; era como abrir una puerta que había mantenido cerrada durante años.

Sin embargo, gracias a la calidez de mis docentes y al ambiente de confianza que mis compañeros tejieron a mi alrededor, pude desatar esos nudos internos y dejar que mis emociones encontraran palabras que pudieran expresar lo que sentía. Fue allí, en medio de reflexiones profundas y debates apasionados, donde germinó la semilla de mi trabajo de grado, con un tema que no nació de una idea abstracta, sino de la necesidad vital de comprenderme a mí mismo y de entender cómo las emociones configuran la identidad del docente de matemáticas.

Cada asignatura fue como un faro iluminando distintas dimensiones de mi ser: la profesora del seminario de Aproximación narrativa me llevó a explorar los pliegues más profundos de mi identidad, mientras que el profesor del seminario Profundización en matemáticas me invitó a pensar el hacer docente con ojos renovados. Estos espacios de aprendizaje me enseñaron que para cuidar de otros como demanda nuestra profesión primero debía aprender a cuidarme a mí mismo.

Por supuesto, no todo fue calma y descubrimiento. Hubo tormentas también. Situaciones laborales complejas me llevaron a dejar el colegio donde trabajaba, pues varios

directivos consideraban que me faltaba “carácter” para ser docente. Al principio, sentí enojo e impotencia, pero con el tiempo comprendí que esa experiencia fue la chispa que encendió en mí la necesidad de investigar sobre las emociones, sobre cómo nos atraviesan, nos transforman y, en muchas ocasiones, nos empujan a reinventarnos.

Hoy, al ver dos imágenes de ese primer semestre, siento que ellas capturan mucho más que simples momentos, muestran la gran familia que construimos en esta maestría, un espacio donde aprendimos no solo matemáticas o pedagogía, sino también a mirarnos con honestidad, a escucharnos con empatía y a soñar con la posibilidad de ser mejores docentes y mejores seres humanos.

Imagen 8. *Fin de seminario Aproximación narrativa*



Nota. Fotografía compartida por un compañero de la maestría

Imagen 9. *Fin seminario Diseño curricular*



Nota. Fotografía compartida por un compañero de la maestría

Segundo semestre: viviendo la experiencia emocional

El segundo semestre llegó como un viento renovador, cargado de cambios personales y profesionales que marcaron con fuerza mi camino académico. Nuevos rostros, nuevas voces y nuevos saberes se sumaron a esta travesía que, más que académica, se estaba convirtiendo en una experiencia profundamente humana.

Recuerdo, por ejemplo, el seminario Procesos de la matemática escolar. Al inicio, la manera del profesor de plantear las tareas me sumió en una mezcla de duda y angustia; sentía que sus indicaciones eran como mapas incompletos, y yo, un navegante inexperto, me debatía entre la frustración y la ira por no saber con certeza hacia dónde debía remar. Sin embargo, con el tiempo, el profesor fue descifrando nuestras inquietudes y, con una paciencia silenciosa, nos ofreció empatía y comprensión. Así, el aula se transformó en un espacio de

confianza, donde el aprendizaje ya no se sentía como una carrera contra el tiempo, sino como un viaje compartido.

Fue en este seminario donde pude constatar cómo el trabajo con las emociones empezaba a dejar huellas profundas, no solo en mí, sino también en mis compañeros y docentes. Comenzamos a ser más conscientes de nuestras palabras y gestos. Las exposiciones y conversaciones adquirieron un tono más humano, más atento al otro, como si todos hubiésemos entendido, de repente, que aprender también es un acto de cuidado.

La tarea que más me marcó fue la exposición que realicé junto a dos compañeros sobre las emociones en la enseñanza de las matemáticas, tomando como punto de partida el texto de Sagasti (2019) sobre la ansiedad matemática. Al compartir nuestras reflexiones y experiencias, vimos cómo la tristeza, el miedo, la impotencia e incluso la ira emergían en las miradas y en las voces de quienes nos escuchaban. No hablábamos solo de conceptos, hablábamos de la vida misma, de esas heridas y alegrías que se esconden tras cada fórmula y cada número cuando enseñamos matemáticas.

Lo más sorprendente fue descubrir que lo que yo sentía al preparar y exponer la tarea, también lo experimentaban mis compañeros. Algunos reaccionaron de maneras que no esperábamos, hubo silencios cargados de significado, sonrisas cómplices y miradas que parecían decir “yo también lo he vivido”. Ese momento me dejó claro que, aunque compartimos la misma profesión, nuestras emociones tienen matices distintos, colores únicos, pero ser docentes de matemáticas nos otorga un lenguaje común, una manera particular de entender lo que significa enseñar en medio de tantas exigencias y emociones encontradas.

Teniendo en cuenta el tema de la desigualdad, logramos vincular estas experiencias con una reflexión más amplia sobre nuestro papel como docentes. Y fue hermoso comprobar que este tema no solo se quedó en lo académico, tocó fibras profundas, removió pensamientos y, sobre todo, nos permitió vernos unos a otros con mayor humanidad.

Para que esta actividad pueda inspirar futuros proyectos de aula, dejo a disposición los enlaces que utilizamos en la exposición, pues sé que en ellos habita la posibilidad de seguir explorando el vínculo entre emociones y enseñanza de las matemáticas. https://surl.li/dpyomf y https://surl.li/vvqsbh

Imagen 10. Emociones escritas por mis compañeros de maestría



Nota. Construcción propia

En esta actividad en particular, se sintió frustración al evidenciar que nuestro rol como docentes a veces no permite modificar lo malo que viven nuestros estudiantes. De allí, la impotencia que sentimos al poder solo escuchar y evidenciar lo malo y no poder generar actos que cambiarán y transformarán las situaciones de desigualdad e injusticia que experimentan los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad.

La rabia (furia) estuvo presente al presenciar los actos de maldad que los adultos comenten a la infancia y la adolescencia y el sentido de responsabilidad se adueñaba de nosotros y nos corría por las venas. Todo esto nos hacía más fuertes para afrontar la cruel sociedad que rodea nuestras instituciones educativas.

Por otra parte, el seminario de *Intersubjetividad*, me hizo transitar emociones incómodas, sentí frustración e incluso furia, porque la docente nos pedía participar, pero al mismo tiempo limitaba nuestras intervenciones; nos dejaba tareas y actividades en las que, sinceramente, no encontraba un hilo conductor con la maestría ni con mi trabajo de grado. Fue un espacio en el que me costó encontrar sentido y conexión.

La única tarea que realmente disfruté fue escribir y presentar un ensayo sobre el poder de la ética en la enseñanza de las matemáticas. Ese trabajo, aunque surgió en medio del desconcierto, me permitió reflexionar profundamente sobre la importancia del lenguaje tanto verbal como corporal y sobre cómo nuestras palabras y actos pueden transformar, para bien o para mal, la vida de otros. Aprendí que debemos ser cuidadosos con lo que comunicamos, con cómo lo hacemos, y sobre todo con el impacto que esto puede tener en las decisiones y pensamientos de quienes nos escuchan. La presentación de este ensayo puede consultarse en el siguiente enlace: https://surl.li/wfjqzh

En contraste, el seminario de *Tecnología en ciencias y matemáticas*, me enfrentó a otra clase de incomodidad, la angustia y el temor se apoderaban de mí, pues me hacía recordar mis propias limitaciones tecnológicas. Debo admitir que este campo siempre me ha resultado un tanto desafiante. Sin embargo, la solidaridad y apoyo de mis compañeros hicieron que, poco a poco, me sintiera más seguro y confiado en las tareas que desarrollábamos. Ese compañerismo fue clave para avanzar.

El seminario de *Discurso y corporalidad* marcó un antes y un después del cuidado de mi cuerpo y mi mente. Volver a encontrarme con el profesor con quien ya había trabajado en el primer semestre, fue como abrir una puerta hacia nuevas formas de pensarme. Si en el semestre pasado había vivido un taller performático que me movió profundamente, esta vez la experiencia fue aún más intensa.

Las actividades nos llevaron a habitar emociones como la alegría, el desagrado, la duda, el asombro, la tristeza y la furia con el cuerpo, podíamos gritar lo que nunca nos atrevimos a decir, expresar con gestos y movimientos aquello que, en la rutina del trabajo docente, solemos callar. Rabia, alegría, dolor… todo tenía un lugar en ese espacio. Y lo más valioso fue la manera en que el profesor se implicó con nosotros: nos conocía, sabía qué botones emocionales podía presionar para invitarnos a reflexionar, para hacernos pensar no solo en cómo nos sentíamos, sino también en cómo hacíamos sentir a los demás.

Ese taller performático me dejó una enseñanza que llevo conmigo: cuidarse a uno mismo no es un acto egoísta, es un acto de amor, porque solo quien se cuida puede cuidar verdaderamente a otros. Lo conecté con esas palabras bíblicas que resuenan en mí: amar a los demás como a uno mismo. Comprendí que, como docentes, debemos cultivar nuestra propia salud emocional para poder acompañar con empatía a nuestros estudiantes.

Otra tarea que me conmovió fue la representación del docente real versus el docente ideal. Aunque inicialmente estaba pensada como un trabajo individual, como grupo decidimos hacerlo juntos, como la familia que hemos ido formando en esta maestría. Fue hermoso ver cómo cada uno aportaba desde su experiencia, sus emociones, sus expectativas.

Construimos al maestro ideal con piezas que representaban no solo al docente en su dimensión profesional, sino también a la comunidad, a los estudiantes, a las familias, a las directivas, al currículo, a las matemáticas y, por supuesto, a las emociones. Todo estaba allí: el ser desde sus emociones, actitudes y valores, el saber desde la creatividad y la forma en cómo lleva con sensatez un discurso poderoso de transformación y el hacer desde su elasticidad al abarcar tantas cosas y su espontaneidad para generar cambios. Al mostrar el trabajo final, sentimos que no solo habíamos creado una representación, sino que habíamos tejido un espejo de lo que somos y de lo que aspiramos a ser. La emoción en los ojos del profesor, ese brillo de satisfacción al ver lo que construimos, fue el mejor cierre que pudimos tener.

Imagen 11. El maestro ideal.



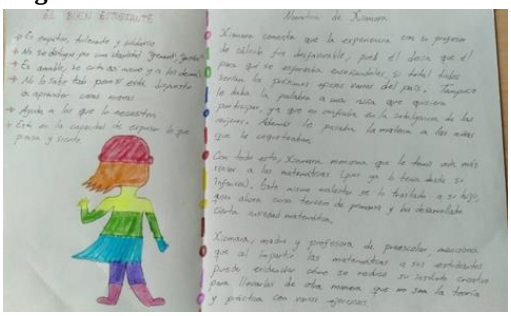
Nota. Construcción de la MDM Cohorte 2024-1

Otro trabajo que me marcó profundamente fue el de describir a mi estudiante ideal y, además, narrar la experiencia (respecto a sus recuerdos de las matemáticas que vio en el colegio) de Xiomara una profesora con la que he mucho en este último tiempo en el colegio donde trabajo. Este ejercicio me permitió explorar mis propias emociones como la angustia, la tristeza, la alegría, la duda y el amor, pues no solo pude plasmar a través de palabras y dibujos mis pensamientos e ideales sobre ese estudiante ejemplar, ese ser humano que no necesita de etiquetas, géneros o estereotipos para mostrar sus capacidades y el potencial tan inmenso que habita en él. Un estudiante que, con valentía, enfrenta el mundo con la esperanza de buscar el bienestar propio y, al mismo tiempo, el de quienes le rodean.

Lo más hermoso de este trabajo fue sumergirme en la experiencia de "Xiomara", así decidí llamar a mi compañera de trabajo quien tomo unos minutos de su tiempo para expresar sus sentires ante las matemáticas. A través de su narrativa pude conocerla de una manera que trascendió la simple conversación cotidiana; logré conectar con sus miedos y con esos recuerdos que aún le duelen cuando piensa en las matemáticas. Xiomara me abrió las puertas de su mundo interior, me contó sobre esas clases que la marcaron, sobre cómo algunas experiencias dejaron en ella huellas difíciles de borrar. Sin embargo, lo que más me conmovió fue que, a pesar de todo, estaba dispuesta a mirar las matemáticas con otros ojos, a descubrir que podían ser aliadas y no enemigas, que podían enseñar con dulzura y guiar con empatía.

Ese fue mi regalo para ella: mostrarle unas matemáticas que no lastiman, que no hieren, que pueden ser cercanas y humanas. No solo para su trabajo con los niños de preescolar que día a día la llenan de aprendizajes sino también para su hijo, quien está dando sus primeros pasos en la primaria. Saber que, de algún modo, puedo contribuir a transformar esa relación con las matemáticas me hizo sentir que, como docente, tengo la posibilidad de cambiar historias, de sanar heridas del pasado y de abrir caminos hacia una enseñanza más humana y amorosa.

Imagen 12. *Narrativa de Xiomara*



El estudiante ideal y narrativa de una experiencia escolar

Narrativa: *Xiomara comenta que la experiencia con su profesor de cálculo fue desfavorable pues su docente no se esforzaba en ensañarles dado que veía en ellos a los futuros oficios varios del país. Tampoco generaba espacios de diálogos o debate con las mujeres del salón pues no confiaba en la inteligencia de las mujeres. Además, llegó a "regalarle" la asignatura a las estudiantes que veía atractivas.*
Al evidenciar aquellos actos injustos y de maltrato, el rencor que Xiomara tenía hacia las matemáticas crecía de manera exponencial a tal punto que llegó a trasmitirle ese malestar a su hijo quien actualmente cursa grado tercero y ha desarrollado ansiedad matemática.
En el presente, Xiomara no solamente es madre, sino que también es docente de preescolar. Ella menciona que ha sido un reto afrontar la enseñanza de las matemáticas desde otras perspectivas que no se asocien a la que le hizo tanto daño. Por ello, cada día trata de nutrirse de nuevas estrategias para que las matemáticas sean amenas para sus estudiantes, su hijo y ella misma.

Nota. Construcción propia

Con todos estos seminarios del segundo semestre puedo decir que fue un tiempo para pensarme mucho más, para reflexionar sobre lo que estaba haciendo, cómo lo estaba haciendo y sobre todo para aprender a cuidarme y seguir experimentando cambios. En medio del semestre viví un giro importante en mi vida: cambié de trabajo. Inicié con uno y terminé con otro, y hoy puedo afirmar que fue para bien. Este cambio no solo significó mejores condiciones laborales pues antes sentía que el esfuerzo no siempre era valorado ni compensado, sino que también me llevó a cuestionar la manera en que estaba entendiendo la docencia y mi propio ser como maestro.

Aun así, guardo cariño por esos espacios anteriores. Puede que las exigencias fueran muchas y la retribución poca, pero cada niño y joven con los que trabajé en esos lugares fue un motor de transformación para mí. Sus sonrisas, preguntas y ocurrencias me recordaban por qué había elegido ser docente. Sin embargo, este nuevo comienzo me permitió algo que necesitaba profundamente: darme la oportunidad de decidir por mí, de ver mi profesión con otros ojos, de valorarme y amarme más, para poder también valorar y amar mejor a los demás. Fue un semestre que me llevó a descubrirme, a pensarme de una forma distinta y a reconocer que las emociones son parte esencial de nuestro ser y de nuestra práctica. Hoy las siento, las escucho y las cuido, y sé que ese aprendizaje me acompañará siempre.

Mundo Digital: Ecos de Tecnología y Recuerdos

El tercer semestre se levantó ante mí como un amanecer cargado de presagios. No era solo un paso más hacia mi meta de convertirme en Magíster en Docencia de las Matemáticas, sino también una oportunidad nueva para aprender, como si cada día fuese un puerto inexplorado.

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.

El seminario de *Mundo Digital*, guiado por un profesor a quien veía por segunda vez en esta maestría, fue una travesía de reencuentros con mi propia esencia tecnológica. Aunque no lo viví como un espacio profundamente significativo, sí me permitió cosechar aprendizajes nuevos, como pequeñas herramientas que el futuro docente guarda en su morral para sorprender a sus estudiantes.

La creación de una página web fue como abrir un cofre olvidado: de pronto me encontré en mis años de pregrado, en aquella clase de Física II donde por primera vez construí una página desde cero. Reviví la emoción de mostrar mi potencial en la tecnología, como si una chispa dormida volviera a encenderse. Esa experiencia me recordó que no he perdido esa parte de mí, que lo digital sigue siendo un territorio fértil en el que puedo florecer.

Descubrir que aún soy bueno en algo más, me devolvió la confianza y la calma. Fue como sostener un espejo que me mostraba no lo que falta, sino lo que brilla. Pensé entonces que no necesito compararme con los demás: tengo certezas que me sostienen, dones que me permiten ofrecer a otros un poco de lo que soy. Y en ese acto de compartir con mis compañeros, sentí una alegría serena: la tecnología no era solo un recurso, sino un lienzo donde podía dejar trazos de mi esencia.

El trabajo sobre las derivadas fue un viaje retador en un barco desconocido. La memoria me fallaba y la plataforma de Google, nueva para mí, se convirtió en un mar indomable. Confieso que el miedo me rondaba: la frustración crecía como una tormenta cada vez que la página no respondía a mis deseos, cuando no podía colocar una imagen donde soñaba o lograr el diseño que imaginaba.

Pero en medio del naufragio, llegó la calma. Aprendí que todo problema tiene orillas posibles. Descubrí que la plataforma ofrecía otras rutas: organización de textos, inclusión de videos, enlaces que abrían mundos paralelos. Y al final, la experiencia fue un viaje gratificante, un recordatorio de que sí puedo, de que en cada obstáculo se esconde una semilla de creatividad y resiliencia.

Evaluación en el Aula: Espejos y Sombras

El seminario de *Evaluación en el aula de matemáticas*, comenzó bajo el signo de la incertidumbre. El profesor era un rostro nuevo, un misterio que no conocíamos ni siquiera desde el pregrado. La expectativa era como abrir una puerta hacia un cuarto oscuro: ¿cómo sería su metodología, su forma de relacionarse con nosotros, su capacidad de encajar en la armonía que ya habíamos tejido como grupo?

Con el paso del tiempo, la claridad fue apareciendo. Descubrimos que no sería fácil, que la exigencia era una montaña empinada. Sin embargo, también aprendimos que con perseverancia se puede escalar hasta la cima. Sus textos reflexivos y el proyecto final fueron faros en medio de esa travesía: luces que nos invitaban a cuestionar la manera en que concebimos la evaluación y los instrumentos con los que la llevamos a nuestras aulas.

La clase se transformó en un espacio para reflexionar sobre el cuidado: no solo el cuidado del aprendizaje, sino el cuidado de nosotros mismos como estudiantes de maestría.

Así nació la costumbre de compartir alimento, una acción sencilla pero profundamente significativa, pues alrededor de la mesa se tejía comunidad, se nutría el cuerpo y también el espíritu.

Los textos reflexivos, aunque desafiantes, fueron espejos en los que se reflejaban mis emociones. Al inicio, se parecían a un eco de los escritos que el docente nos compartía: una obligación de calzar los pensamientos de los autores que él proponía, incluso cuando no todos resonaban en nosotros. Esa imposición despertaba mi rabia, como un fuego que arde en silencio ante la exigencia de nombrar lo que no deseo.

Pero poco a poco la resistencia dio paso al encuentro. En el segundo texto reflexivo, el diálogo entre nuestras ideas, las de los autores, el profesor y los compañeros, empezó a fluir como un río que encuentra su cauce. El esfuerzo se transformó en satisfacción, y el reconocimiento del docente fue un bálsamo que calmó mis inquietudes.

El proyecto final fue un recordatorio profundo: evaluar no es un acto neutro, es una responsabilidad compartida. Analizamos el instrumento de un compañero, semejante a una prueba tipo ICFES, y comprendimos que la evaluación es una red que sostiene no solo al estudiante, sino también al docente, la familia y los directivos. Cada mirada trae consigo emociones distintas: ansiedad en los estudiantes, exigencia en los profesores, expectativa en los padres, juicio distante en los directivos.

La evaluación, comprendí, no debería ser un verdugo, sino un espejo múltiple. No se trata de descalificar ni de reducir el aprendizaje a una calificación fría, sino de abrir caminos para comprender, acompañar y transformar.

El estudiante suele vivir la evaluación como una sombra de ansiedad: miedo al rechazo, a la pérdida, a la descalificación. Y en ese temor, muchas veces se instala la creencia de ser menos, de no poder. Comprendí que nuestra tarea es transformar esa percepción: que la evaluación no paralice, sino que inspire.

Los padres, por su parte, suelen ver las notas como un veredicto: si son bajas, suponen fracaso; si son altas, triunfo. Esa visión reduce el esfuerzo del estudiante a un número y convierte el aprendizaje en un juicio sumario. Comprendí que ellos también deben cambiar de mirada: valorar el intento, la constancia y la lucha silenciosa que cada hijo libra en su propio proceso.

En cuanto a los directivos, su perspectiva suele ser global, pero distante. Observan el resultado, el producto final, sin adentrarse en el recorrido que lo hizo posible. A veces sus exigencias son como trajes que no encajan con la realidad de nuestras aulas. Por eso, mi invitación es clara: que bajen a las aulas, que se pongan en los zapatos del docente, que sientan la textura del camino antes de imponer nuevas rutas.

La evaluación es una responsabilidad compartida. No es solo un acto académico, es un tejido donde convergen emociones, expectativas y realidades. Como docentes, debemos recordar que no todo recae en nosotros: también la comunidad entera, padres, estudiantes, directivos, es parte del proceso.

El Profesor de Matemáticas y la Comunidad Escolar: Cartas al Futuro

Este seminario me abrió los ojos a la trama invisible de la comunidad escolar. Descubrí que no soy un actor aislado, sino un hilo dentro de un tejido mayor. Cada rostro en la escuela, docentes, estudiantes, directivos y familias es un punto de unión que sostiene el telar de la educación.

Vi con claridad que, aunque el tiempo avanza y algunas cosas cambian, otras persisten como raíces profundas: la enseñanza tradicional, criticada tantas veces, sigue viva en muchos colegios, e incluso nosotros, sin notarlo, llevamos fragmentos de ella a nuestras clases. Yo mismo me reconocí en esa tensión: disfruto del aprendizaje autónomo, pero aún conservo la costumbre de organizar filas y sostener la palabra frente al tablero como un faro. Ese orden aparente, que antes veía como necesario, ahora lo miro con nuevos ojos, pues comprendí que no siempre es sinónimo de aprendizaje.

Las películas que vimos en este seminario fueron como espejos cinematográficos que me devolvieron la imagen de lo que podría ser. El hombre que conocía el infinito y El club de los poetas muertos me recordaron que la enseñanza puede ser un acto de libertad, un salto hacia lo inesperado. Con ellas sentí la invitación a sacar a mis estudiantes de la rutina, a convertir cada clase en un universo nuevo, un territorio por explorar, donde las matemáticas no sean repetición, sino sorpresa.

El momento más íntimo fue la escritura de una carta a mi yo del futuro. Ese texto fue como lanzar una botella al mar del tiempo, con mensajes que solo yo, dentro de diez años, podré recoger. Me pregunté: ¿qué huella dejará en mí esta maestría dentro de una década? ¿Cómo habrá transformado mi presente y mi ser docente? En esa carta, agradecí por lo que soy y lo que aspiro a ser; me reconocí como profesor, miembro de la comunidad educativa, pero sobre todo como ser humano en camino de refiguración.

Al escribirla, me embargó una mezcla de emociones: tristeza por sentir que este recorrido académico se acercaba a su final, pero también alegría por saber que el viaje me estaba moldeando, que cada paso dado era parte de un proceso de transformación. Fue un instante de autorreconocimiento profundo, donde la gratitud me envolvió como un manto cálido.

Elementos de la Matemática Crítica: Voces que Transforman

El seminario de “Elementos de la matemática crítica” se alzó como un crisol de transformaciones. Desde el inicio supimos que sería distinto: lo compartíamos nuevamente con un profesor cuya metodología, en semestres anteriores, nos había desgastado con el peso de la escritura y los plazos apremiantes. Pero esta vez, decidimos alzar la voz. Como grupo, dialogamos con él y le pedimos que la ruta cambiara. Ese gesto fue como abrir ventanas en un cuarto cerrado: el aire fresco del diálogo trajo consigo nuevas posibilidades.

Gracias a esa apertura, los textos reflexivos dieron paso a otras formas de expresión: escritos, imágenes, voces que llevaban nuestra esencia como maestros en formación. Sentí que nuestras palabras ya no eran cadenas, sino semillas que podían echar raíces en un terreno fértil.

En ese escenario, la etnomatemática se levantó como un río antiguo que venía a recordarnos la riqueza de las matemáticas que habitan en las culturas. Escuchamos las

experiencias de profesores e investigadores que transformaron nuestra mirada. Un doctor en educación nos compartió cómo la etnomatemática irrumpió en su vida y reconfiguró su quehacer docente; otra investigadora nos invitó a pensarla como un camino para cambiar la visión que nuestros estudiantes tienen de las matemáticas; y otro doctor en educación nos hizo ver la escuela como un tejido social, donde las matemáticas son un puente que une comunidades.

Cada palabra recibida era como un faro que iluminaba nuevas rutas. Comprendí que, como docentes, debemos dejarnos permear por esas múltiples matemáticas, para luego compartirlas con nuestros estudiantes como quien abre un cofre de tesoros olvidados.

El artículo que construimos en este seminario fue quizás el fruto más significativo, un árbol nacido de nuestras voces, con raíces en la investigación y ramas que se alzaban hacia el cielo de la publicación. Fue un trabajo arduo, pero profundamente valioso, tanto que el profesor nos animó a ajustarlo para llevarlo al mundo académico. Ese gesto nos hizo comprender que nuestra voz no es un murmullo efímero, sino una fuerza capaz de transformar. Este documento está a la espera de ser revisado y ajustado, según las indicaciones de nuestro profesor, para así ser publicado.

Aprendí que el diálogo es la llave de la transformación. Escuchar y ser escuchado nos permitió reconstruir el camino. El método se volvió más humano, más cercano, porque se reconocieron nuestras emociones y necesidades. Fue la confirmación de que cuando las palabras fluyen con respeto y apertura, no solo transforman el aprendizaje, sino también a quienes las comparten.

Matemáticas e Interdisciplinariedad: Galerías del Asombro

Este seminario apareció como un horizonte nuevo, un universo aún sin nombre. Traíamos rumores de los estudiantes de primer semestre, pequeñas piezas de un rompecabezas que nos despertaban curiosidad. Cuando nos presentó el programa, la intriga se encendió: ¿cómo lograría abarcar tantas temáticas en tan poco tiempo? La pregunta era una nube suspendida en el aire.

Al inicio, imaginábamos que sería un espacio cargado de lecturas densas, quizá distante y rígido, pues aún no conocíamos al docente. Pero la realidad fue distinta: el profesor desplegó un as bajo la manga, una propuesta que nos invitaba a descubrir las matemáticas como un caleidoscopio de lenguajes, un puente hacia otras disciplinas y culturas.

El momento que más me marcó fue la creación de nuestra galería matemática. Aquella clase se convirtió en un taller de arte, donde la geometría se volvió trazo, donde los números se convirtieron en color, donde cada figura revelaba un pedazo de nuestro ser. Aunque partíamos de instrucciones comunes, los diseños eran todos distintos, como huellas dactilares que mostraban nuestra singularidad.

Los colores hablaban por nosotros, unos reflejaban la rigurosidad, otros la calma; algunos, la paciencia, otros, la pasión y el amor por las matemáticas. Fue un instante revelador, donde comprendí que enseñar no es solo transmitir conceptos, sino también dejar que el espíritu se exprese.

La galería fue más que un ejercicio, fue un espejo que nos mostró cuánto nos estábamos refigurando. Cada trazo era una metáfora del cambio, cada diseño un símbolo de

nuestro tránsito por la maestría. Allí descubrimos que las matemáticas pueden ser poesía visual, un lenguaje capaz de dialogar con el arte, con la vida, con nosotros mismos.

Ese seminario nos recordó que la interdisciplinariedad no es un lujo, sino una necesidad: abrir las puertas de las matemáticas para que conversen con otras voces, para que dejen de ser un muro y se conviertan en un puente hacia lo humano.

Imagen 13. *Galeria de arte*



Nota: fotografías tomadas por un compañero de la maestría

El Eco del Tercer Semestre: Refiguraciones

Este tercer semestre fue la confirmación de que la maestría no solo nos forma, sino que nos refigura. En el inicio, allá en el primer semestre, muchos pensábamos que era exagerado decir que entraríamos siendo unas personas y saldríamos siendo otras. Yo mismo dudaba: ¿cómo podrían cambiarse pensamientos que sentía tan arraigados en mí?

Hoy sé que sí es posible. Este semestre fue un espejo que me obligó a mirar mis decisiones, mi actuar, mi ser y mis emociones como piezas fundamentales de mi identidad. Descubrí que mis emociones son tan importantes como las de los demás, que deben ser escuchadas, respetadas y valoradas, y entendí que la escritura no es solo un requisito académico, sino un río que arrastra dudas y deposita certezas, un puente que conecta lo que fui con lo que estoy llegando a ser.

Trabajo de grado conjunto: sesiones de aprendizajes para la vida

En los espacios de trabajo de grado conjunto encontré también la fuerza de la comunidad. Desde el primer semestre, fuimos tejiendo ideas que se transformaban con cada encuentro, con cada palabra de los profesores y con cada diálogo entre compañeros. Esos momentos fueron oasis de escucha, de crítica, de cuidado mutuo. Allí cabían los entusiasmos y también los miedos, las frustraciones y las ganas de desfallecer, pero con el apoyo de quienes caminaban a mi lado, las sombras nunca lograron apagar la luz del camino.

Perdimos algunos compañeros en la ruta lo cual me hizo sentir triste ya que su sueño se apagaría momentáneamente, pero tenía la certeza de que ellos no se rendirían y algún día lograrían eso que se habían propuesto, ser magister. Por otra parte, los que permanecimos lo

hicimos más fuertes, como árboles que resisten el viento y, al resistir, crecen más firmes. Esa fortaleza compartida nos mantiene unidos en un mismo objetivo: alcanzar el título de Magíster en Docencia de las Matemáticas, no como una meta individual, sino como un logro colectivo.

Las asesorías de trabajo de grado

Nunca olvidaré la primera sesión con mi asesora. Recuerdo que, con mucha serenidad, pero también con firmeza, nos advirtió que este camino no sería fácil. Habría que renunciar a tiempos familiares, a distracciones cotidianas, a espacios que hasta ahora parecían intocables. Al principio, esas palabras sonaron duras, la idea de soltar tantas cosas asustaba, generaba miedo, pero con el tiempo entendí que cada renuncia tendría sentido, que el aprendizaje y las experiencias que nos regalaría la maestría serían más grandes que cualquier sacrificio. Así ha sido. Cada asesoría me ha dejado huellas profundas. Me he dado cuenta de cuánto he crecido, de cómo mi manera de pensar, de narrar y de comprender mi propio proceso se ha ido transformando. Recuerdo muy bien cuando la profesora nos dijo que esta maestría no se parecería en nada a la licenciatura, que aquí la exigencia sería distinta y el compromiso mucho mayor. Ahora, viviendo el proceso, confirmo sus palabras, cada esfuerzo vale la pena, porque estoy aprendiendo no solo a escribir un trabajo académico, sino a narrarme, a pensarme, a entenderme.

Lo curioso es que escribir sobre uno mismo es una experiencia extraña que genera asombro, angustia y calma al mismo tiempo. A veces me descubro diciendo o haciendo cosas que ni yo mismo comprendo del todo. Analizarme puede ser desconcertante, hay emociones como la tristeza y la impotencia que me sorprenden y pensamientos que me descolocan. Pero justo ahí, en medio de ese torbellino, las asesorías me han sostenido. Fue en una de esas sesiones donde, junto con mi asesora, decidí que mi trabajo de grado giraría en torno a las emociones del profesor de matemáticas. Nació de lo que estaba viviendo, de esa necesidad de comprender lo que sentía, y desde entonces he aprendido no solo a reconocer mis emociones, sino también a expresarlas, a darles un lugar en mi vida profesional y personal.

Abrirme en esos espacios fue liberador. Por primera vez sentí que no debía esconderme ni callar cuando algo me dolía. Podía hablarlo, podía escribirlo, podía transformarlo. De ahí surgieron mis relatos emocionales, la lectura de otros trabajos de grado que me inspiraban, que me sanaban, que me enseñaban a ver la docencia y la vida con otros ojos.

A veces inicié las asesorías con cierto miedo. Me preguntaba: ¿estaré a la altura?, ¿será suficiente lo que traigo escrito? Pero, con cada sesión, la confianza en mi proceso creció. Terminaba cada asesoría con la satisfacción de saber que lo que construido tiene valor, que cada palabra escrita me acerca más a comprender quién soy como docente y como persona.

El trabajo de escritura ha sido exigente, sí, pero también profundamente gratificante. Hoy solo puedo agradecer a Dios por este camino, por esta maestría, por mis compañeros, por mis profesores y, de manera especial, por la profesora. Su empatía, su conocimiento y su forma de guiarnos han hecho que este proceso no sea solo académico, sino también humano, emocional y transformador.

La alquimia de las emociones: el arte de refigurarse

Hoy, en el cuarto semestre y a las puertas de entregar este trabajo de grado, puedo mirar atrás y reconocer el puente que han sido mis emociones como ese hilo que une mi identidad docente con mi relación con los demás: compañeros, profesores, estudiantes y, por supuesto, mi familia. Todos ellos han sido testigos de los cambios que esta maestría ha despertado en mí.

He aprendido a escuchar con el corazón, a comprender que no se trata de imponer mis ideas, sino de dar espacio a las de los otros. He descubierto que el respeto por las emociones ajenas nos engrandece como docentes y como seres humanos. Al mismo tiempo, comprendí que cuidar de mí mismo es también cuidar de los demás: mi bienestar se convierte en semilla para el bienestar colectivo.

La maestría me mostró otras matemáticas: las olvidadas, las que brotan de las culturas, las que se narran en la vida misma. También me reveló el poder de la escritura y del diálogo. Entendí que narrar no es solo contar, sino transformar. Que escribir es dejar huellas, abrir posibilidades, mover pensamientos que parecían inmóviles.

Hoy reafirmo que la escritura es movimiento y posibilidad, un espejo donde se reflejan mis deseos y mis transformaciones. Gracias a ella, me reconozco como un ser que cambia, que se refigura con cada experiencia, que aprende a tramitar sus emociones para no negarlas ni clasificarlas como buenas o malas, sino para entender que lo importante es la manera en que las vivo y las expreso.

Indiscutiblemente, mi concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje y las matemáticas ha cambiado. Antes me aferraba a una visión bancaria de la educación: el docente como un cofre lleno de conocimientos que debía abrirse para verter su contenido en los estudiantes, simples recipientes pasivos de aquello que se les entregaba. Hoy comprendo que ese modelo es un eco apagado. Ahora, como estudiante y como profesor, siento que las matemáticas no se imponen: se construyen en el encuentro, en la palabra compartida, en la mirada que pregunta y en la respuesta que también enseña. Las matemáticas son un tejido vivo donde maestro y aprendiz se reconocen como artesanos del mismo telar. Son esas matemáticas que no solo se piensan, sino que también se sienten, porque hacen ser a quien las habita. Y en ese fluir descubro que ellas nos conducen a lugares inimaginables, senderos que nos invitan a transformarnos, a crecer, a ser mejores cada día.

Por otra parte, al iniciar este camino me resultaba extraño detenerme a estudiar la identidad del profesor de matemáticas. Era un concepto que, en aquel entonces, parecía ajeno, casi accesorio. Ahora que lo vivo en carne propia, reconozco que ese ser, esa esencia que habita en el docente es lo más importante que debe estudiarse antes de emprender cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. La identidad del profesor de matemáticas, su ser, su raíz, su voz interior, es la brújula que orienta cada decisión: determina lo que hará en el aula, lo que sembrará en sus estudiantes, lo que compartirá con sus colegas, lo que proyectará ante sus directivos. Porque nuestra identidad no es un adorno, es la savia que nutre nuestras acciones. Y cuando el docente se reconoce en su esencia, su identidad se vuelve fuerza transformadora, capaz de dar forma a la vida que se entreteje en la escuela.

Hablando de mi trayectoria educativa, puedo decir que esta experiencia ha sido, al mismo tiempo, una de las más motivadoras y la más difícil que he recorrido. Sin embargo,

jamás me arrepentiré de la decisión que tomé al inscribirme en esta maestría. Al inicio me habitaban las dudas, esas sombras naturales que aparecen frente a lo desconocido, pero hoy no queda en mí rastro de arrepentimiento, solo gratitud y certeza. Esta maestría ha sido un faro en mi trayectoria formativa, y sé que lo seguirá siendo. En mis planes está seguir nutriéndome académicamente: sueño con un doctorado que me permita profundizar en las emociones de los profesores de matemáticas, porque intuyo que ese es el sendero que debo continuar tras lo que aquí he iniciado.

Este trabajo de grado me ha mostrado que las matemáticas siempre han estado latiendo en mí, refigurándose con el tiempo y dándome la posibilidad de ser quien hoy soy: un ser inteligente, noble, empático y lleno de cualidades que reconozco en mí mismo. Pero, por encima de todo, me descubro como un ser profundamente emocional y, en esa emoción, encuentro no una debilidad, sino la raíz de mi fortaleza, el pulso que guía mi vocación y mi vida.

La maestría también me llevó a reconocer aquello que no se negocia en el ser docente de matemáticas, el recordar siempre que nuestros estudiantes son, antes que todo, personas. Que su historia importa, que sus emociones importan, que lo que desean y sueñan también importa. Ese descubrimiento se convirtió en un aprendizaje esencial: el reconocimiento del otro como alguien valioso, irrepetible y necesario. Comprendí que no hay docencia verdadera sin ese reconocimiento, así como tampoco la hay sin el auto reconocimiento: mirar lo que soy, lo que me determina y lo que no, porque al final soy yo quien elige qué profesor ser, qué persona encarnar, qué huella dejar.

Hoy elijo ser un docente que transforme vidas por medio de las matemáticas. Antes pensaba que mis ideas sobre ellas eran inmutables, que mi forma de enseñarlas no podía cambiar. Pero la maestría abrió una ventana en esa certeza rígida. Ahora sé que puedo ser sensible ante mis propios pensamientos, que nuevas estrategias brotan como semillas en el camino, que las emociones no son un obstáculo, sino aliadas que me acompañan en esta misión. Gracias a ellas puedo llevar la enseñanza de las matemáticas a un lugar que va más allá de lo que mis palabras pueden describir: un territorio donde la razón y la emoción se encuentran para transformar.

Hoy puedo reconocer que las emociones no son en sí mismas negativas ni positivas. Lo que realmente marca la diferencia es el trámite que hacemos con ellas, la manera en que las vivimos y expresamos. Una emoción no nos define por su color, sino por la acción que despierta en nosotros. Por eso invito a cultivar un arraigo emocional: esa raíz que nos permite distinguir los sentimientos del pasado de los que brotan en el presente, y expresarlos con fluidez, sin cargar al instante actual con sombras antiguas. Cuando nos responsabilizamos de lo que sentimos y lo comunicamos con honestidad, nos descubrimos más vivos, más libres; la pulsación original vuelve a fluir y nos reconecta con nuestra congruencia, con nuestra verdad más íntima y nuestra realidad auténtica.

Desde la falta de arraigo, las emociones se distorsionan como espejos rotos, hay una desconexión con la tierra, con lo real, con las dimensiones que sostienen nuestra existencia. Pero cuando nos atrevemos a asumir, expresar, liberar y comprender esos sentimientos que permanecieron tanto tiempo ocultos tras la máscara del ser inferior, la coraza se resquebraja. La relación neurótica con la tierra se sacude, la energía retenida empieza a moverse, a buscar nuevos cauces, a transformarse en fuerza renovada.

Trabajar con ese ser inferior es hundir los pies en la tierra, sentir la raíz que nos sostiene, respirar profundo y conectar no solo con el suelo bajo nosotros, sino con el centro mismo de nuestro ser. Significa descender más hondo en la tierra y, al mismo tiempo, más hondo en nosotros mismos. Para recorrer ese viaje hacia lo esencial se necesita una gran honestidad y, sobre todo, un amor verdadero hacia el proceso de ser.

Me siento único, singular e irrepetible. Esa unicidad me da fuerza y calma, pues me permite abrazar lo que soy sin necesidad de compararme con otros. Reconozco que hubo noches de desvelo, días de dudas y jornadas de trabajo hasta tarde, pero cada esfuerzo se convirtió en ladrillo de este puente que sigo construyendo hacia el futuro.

Hoy solo puedo dar gracias: a mis compañeros, a mis profesores, a Dios y a esta maestría que me permitió entender que las emociones son raíz y ala, ancla y viento. Son las que me han transformado en un docente más humano, más consciente, y más soñador.

Capítulo 4. Reflexiones de fondo

En este capítulo se desarrolla las reflexiones de fondo, que corresponden a uno de los pasos del proceso de sistematización, explicado por Jara (2018),

> 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)

El autor señala que es fundamental realizar un análisis riguroso que permita descomponer la experiencia en sus diferentes componentes, reconocer las coherencias e incoherencias, identificar continuidades y rupturas, así como los factores que condicionaron los procesos y resultados. Este análisis, sin embargo, "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" (p. 144). De esta manera, el proceso de análisis y síntesis trasciende lo meramente descriptivo y posibilita una abstracción conceptual, orientada a construir categorías interpretativas que expliquen lo vivido.

La sistematización, lejos de reducirse a una exposición de hechos, se convierte en un ejercicio de interpretación crítica. Jara (2018) insiste en que este momento no consiste en elaborar un discurso cerrado ni definitivo, sino en generar una mirada abierta y dialógica que produzca sentido sobre la experiencia vivida. La interpretación crítica se construye a partir de la abstracción de lo concreto vivido, lo que el autor denomina "lo concreto pensado", lo cual permite reconocer las tensiones, aprendizajes y contradicciones de la experiencia. En palabras del autor, "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). De este modo, la sistematización transforma la manera en que se comprende la experiencia: después de interpretarla críticamente, ya no se ve con los mismos ojos, pues se resignifica en un horizonte de transformación.

En el marco de esta sistematización, el análisis permite leer la propia trayectoria de formación y la de otros profesores de matemáticas no solo como un conjunto de hechos aislados, sino como un entramado de emociones, reflexiones y decisiones que configuran el *Ser* docente. El análisis, entendido como descomposición de la experiencia en sus elementos constitutivos, hace posible reconocer los momentos de quiebre, las tensiones y los puntos de inflexión que marcaron los procesos de formación. La síntesis, por su parte, posibilita reconstruir esas vivencias en una narrativa coherente que muestra las interrelaciones entre las emociones sentidas y las configuraciones identitarias que emergen en cada etapa de la trayectoria.

De igual manera, la interpretación crítica propuesta por Jara (2018) invita a mirar la experiencia de formación desde una perspectiva que no se limita a describir lo ocurrido, sino que busca comprender su sentido en el marco del tránsito por la MDM. Así, emociones como la frustración o la alegría dejan de ser meros estados pasajeros para convertirse en elementos que interpelan el *Ser* como profesor de matemáticas y refiguran la identidad profesional. Tal como lo plantea el autor, esta interpretación no se concibe como un discurso acabado, sino

como una provocación al pensamiento que abre la posibilidad de dialogar con otras experiencias y marcos teóricos.

Para la construcción de las reflexiones de fondo Jara (2018) propone centrar la atención en tres momentos. El primero refiere al *Proceso de análisis*, en el que se hace referencia a las relaciones que se pueden tejer desde los objetivos específicos, por ello el análisis parte de los objetivos propuestos para la sistematización. De allí surgieron categorías de análisis que permitieron darle un trámite adecuado al relato autobiográfico construido en el capítulo anterior.

El segundo momento corresponde a la *Síntesis* 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 construir categorías interpretativas que expliquen lo vivido.

Como tercer momento se encuentra la *Interpretación crítica*, para su desarrollo inicialmente se realizó una triangulación entre la dimensión del Ser en su ámbito emocional y las trayectorias de formación, es decir, las categorías teóricas. Cada categoría cuenta con subcategorías que se cruzan con los relatos, lo que permitió construir indicadores para su clasificación. A continuación, se presenta la Tabla 3, en la que se muestra la estructura descrita.

Tabla 3. Matriz de análisis.

Objetivos específicos	**Categorías**	**Subcategorías**	**Categorías que emergen de los relatos**	**Indicadores**
Tipificar las emociones de un profesor de matemáticas que se relacionan con su Ser, y se detonan a partir de la reflexión de las trayectorias de formación en el marco de la Maestría en Docencia de las Matemáticas-UPN	*Ser*	Ámbito emocional	Emociones detonantes	Fragmentos donde se demarca momentos de ruptura, incomodidad o cuestionamiento y que después de ella emerge una emoción.
			Emociones transicionales	Fragmentos que dejan ver que en el sujeto el "darse cuenta que"
			Emociones refigurantes	Fragmentos que reflejan decisiones a profundidad que derivan de refiguraciones de la identidad.
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.	*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

Nota. Construcción propia

Luego se construyó la matriz completa en la que se ubicaron los fragmentos que aluden a los códigos in vivo, los cuales buscan mantener la voz de los participantes al emplear literalmente sus propias expresiones en el proceso de codificación. Esta técnica, planteada por Strauss y Corbin (2002), permite capturar significados esenciales sin que se diluyan en interpretaciones prematuras del investigador. En este sentido, los *in vivo codes* funcionan como un puente entre los datos empíricos y la construcción conceptual, pues preservan la riqueza del lenguaje cotidiano y garantizan que las categorías emergentes se encuentren enraizadas en la experiencia narrada. Además, autores como Saldaña (2016) destacan que este tipo de codificación facilita el reconocimiento de patrones significativos en las palabras de los participantes, lo que no solo aporta rigurosidad metodológica, sino también respeto por la subjetividad y la singularidad de cada relato. La matriz en extenso se puede consultar en https://acortar.link/0knwRF

Para el ejercicio de análisis crítico se alude a apartados claves de los relatos autobiográficos, por ello se ha construido códigos para facilitar su ubicación en el relato extenso. Por ejemplo, en el código (A, 38), la A corresponde al relato autobiográfico de la temporalidad del antes de la experiencia y el numero señala el párrafo. De manera análoga se usa Du para la temporalidad del durante y el De, para la temporalidad del después de la experiencia.

Teniendo en cuenta el primer objetivo de esta sistematización el cual pretendió *tipificar las emociones de un profesor de matemáticas que se relacionan con su Ser en su ámbito emocional, y se detonan a partir de la reflexión de las trayectorias de formación en el marco de la Maestría en Docencia de las Matemáticas-UPN*, se parte de la dimensión del Ser (Guacaneme y Salazar, 2022), y se hace el análisis crítico a partir del ámbito emocional, por ser ese un eje de interés.

Entre el otro y la proyección del sí mismo: una diatriba antes de la experiencia.

La dimensión de la identidad del profesor de matemáticas que se ha propuesto trabajar en esta sistematización refiere al *Ser*. El análisis se hace desde el ámbito de lo emocional, recordemos que este es entendido como el conjunto de sentimientos, afectos y experiencias sensibles que acompañan su trayectoria personal y profesional, y que inciden directamente en la manera como se comprende a sí mismo y configura su ser docente (Guacaneme y Salazar, 2022). Lejos de ser un elemento accesorio, las emociones son constitutivas de la identidad, pues orientan las interpretaciones que el profesor otorga a los acontecimientos vividos, influyen en la toma de decisiones pedagógicas y condicionan su relación con estudiantes, colegas y contextos institucionales. En este sentido, las emociones no solo reflejan estados internos, sino que se convierten en motores de cambio y de refiguración identitaria, al movilizar procesos de resiliencia, compromiso o transformación en la práctica educativa.

Un primer pliegue de análisis de este ámbito es desde el componente interpersonal, entendido como la comprensión que el sujeto logra de las motivaciones, intenciones y deseos

de los otros (Guacaneme y Salazar, 2022). Este pliegue se presenta en el cruce de la tipificación de las emociones con los relatos autobiográficos.

Las emociones detonantes antes de la experiencia

Una primera tipificación de las emociones que emerge en el cruce del ámbito y los relatos en la temporalidad del antes de la experiencia de formación, se relaciona con aquellas que son **detonantes,** las cuales son entendidas como aquellas que marcan momentos de ruptura, incomodidad o cuestionamiento y suelen provocar una búsqueda o un cambio. Además, invitan a mirar hacia adentro y hacia atrás; son umbrales de transformación. Dichas emociones detonantes aparecen como puntos de quiebre o inicio de procesos significativos en mi trayectoria. En la infancia y juventud, el entusiasmo fue detonado por profesores memorables que se configuran como primeras huellas de identidad docente, tal como se muestra en el siguiente fragmento del relato autobiográfico,

> *En el 2013 ocurrió algo que definió mi relación con las matemáticas y reafirmó las emociones que por ella sentía. Nuestra profesora de trigonometría, una mujer llena de luz, quedó embarazada. Sus ojos brillaban con la alegría de la maternidad, y nadie sospechaba que su partida temporal dejaría en mí una huella tan honda. Ella enseñaba con una paciencia infinita, con una pasión que contagiaba. Además, la profesora sabía que las matemáticas no son un terreno fácil; requieren paciencia, amor y un toque de magia para despertar el gusto en quienes las aprenden. Ese gusto fue lo que ella sembró en mí, con cada fórmula, con cada ejemplo que compartía con una sonrisa (A, 5).*

En este fragmento emerge el ***entusiasmo por lo que ocurre con los otros***, el cual está profundamente vinculado con el encuentro con la profesora, un *otro legítimo* en términos de Lechner (2002), cuya presencia encarna la posibilidad de enseñar con pasión y de construir un proyecto común basado en el aprendizaje de las matemáticas. Su estilo afectuoso, paciente y claro transformó mi relación con la disciplina. Si antes apreciaba las matemáticas porque las entendía, tras mi interacción con ellas llegó a convertirse en un amor que reveló capacidades que antes desconocía en mí, y ello fue detonado por la profesora. En concordancia con Gómez-Chacón (2000), el clima afectivo generado por el profesor puede sembrar motivaciones duraderas; así, las emociones transmitidas por la docente se configuraron como memoria formativa y detonantes de mi vocación docente. De esta manera, la presencia de la profesora revela cómo el encuentro con el otro puede marcar un antes y un después en la formación docente.

Otra emoción detonante en la temporalidad del antes de la experiencia es ***la ira hacia algunas formas de enseñanza***, la cual se ve reflejada en el siguiente relato,

> *El nuevo profesor llegó. Era de piel trigueña y llevaba rastas, una imagen distinta a la de cualquier docente que hubiera tenido antes. No quise hacer juicios por su apariencia; siempre he preferido que las personas hablen por lo que transmiten, no por lo que visten o aparentan ser. Sin embargo, pronto me di cuenta de que su forma de enseñar era muy diferente a la de la profesora. Él llegaba, escribía el tema y se marchaba; no explicaba, no había en sus palabras ese deseo de encender la curiosidad del otro. Para mí, que veía en la enseñanza un puente hacia el*

entendimiento, aquello era difícil de aceptar. Sentía que explicar no era repetir datos: era abrir puertas, era despertar el deseo de aprender más. Esta situación me generó ira e incertidumbre. Por una parte, no podía creer que existieran docentes con este tipo de metodologías y por otra, me surgía la duda de cómo él había conseguido su título, pues no demostraba el amor a su vocación, lo cual para mí era esencial. (A, 7).

La ira emerge en una interacción pedagógica negativa donde el estilo del profesor actúa como un desencadenante relacional que impulsa una reflexión crítica sobre la enseñanza. Tal como señala Dewey (1933), esta emoción puede activar procesos de aprendizaje reflexivo que pueden llegar a la frustración ante prácticas docentes ineficaces y, de esta manera, se convierte en una búsqueda autónoma por comprender el quehacer del docente. Desde una mirada psicológica, la ira surge, según Bisquerra (2009), ante la frustración de metas, la percepción de injusticia, la falta de claridad y control que caracteriza al "otro extraño", es decir, un docente cuya práctica genera confusión y erosiona la motivación hacia la disciplina, como advierte Gómez-Chacón (2000). No obstante, estas emociones negativas se transforman en un punto de inflexión formativo, pues, como afirma Pekrun (2006), pueden convertirse en motores de cambio y orientar la construcción identitaria del futuro docente. Así, el contraste entre el profesor deficiente y la docente activa una evaluación normativa sobre la legitimidad pedagógica (Lazarus, 1991), permitiendo reconocer qué prácticas deben evitarse y cuáles deben considerarse éticamente valiosas.

Las emociones transicionales antes de la experiencia

Dando continuidad a las tipificaciones de las emociones que emergen en el cruce del ámbito y los relatos en la temporalidad del antes de la experiencia de la formación, continuo con aquellas que son **transicionales**. Ellas emergen en momentos de tránsito, revisión o construcción de sentido. Suelen ser ambiguas o contradictorias y ayudan a reorganizar la identidad y la relación con la docencia. Las emociones que se demarcan en este grupo median entre la vivencia inmediata y la configuración de aprendizajes más duraderos.

Un ejemplo de las emociones transicionales en el antes, en su componente interpersonal, se evidencia en el siguiente fragmento donde aparece la ***alegría por enseñar***

Paradójicamente, fue ese vacío el que me empujó a aprender por mi cuenta. La estadística y la probabilidad se convirtieron en mi aventura personal; estudié de manera autónoma, descubrí mis propias capacidades y con el tiempo, pude compartir mis aprendizajes con mis compañeros. Ver en sus ojos el brillo del entendimiento fue un momento revelador: enseñar era algo que deseaba hacer por siempre. La alegría me carcomía, pues ratificaba algo que de niño había presenciado, ser profesor, aquí tomaba más fuerza y se arraigaba a mi proyecto de vida (A, 8).

En este fragmento la expresión "ver en sus ojos el brillo del entendimiento" opera como refuerzo emocional interpersonal que activan un contagio emocional positivo (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1994), donde la satisfacción del que aprende amplifica la del que enseña. Asimismo, afirmar que "enseñar era algo que deseaba hacer por siempre" sitúa esta emoción en un plano proyectivo, pues la alegría se transforma en propósito y, como

plantea Fredrickson (2001), las emociones positivas expansivas no solo generan bienestar inmediato, sino que amplían recursos cognitivos y sociales que sostienen el crecimiento personal. Así, la alegría de enseñar, nacida de un vacío inicial, se configura como un proceso de resignificación emocional y como la primera huella de una identidad docente que se construye desde la experiencia y la relación con el otro.

Las emociones refigurantes antes de la experiencia

En la temporalidad del antes, se encuentra la tipificación de las emociones **refigurantes**. Estas reflejan la apropiación de nuevos sentidos del ser docente, más conscientes y éticos. Además, son las emociones que permiten afirmar un nuevo modo de estar en la docencia. Un ejemplo de esta categoría se puede observar en el siguiente fragmento donde la ***gratitud hacia las experiencias con otros*** se hace presente.

> *Estas experiencias, vividas antes de la maestría, me llenaron de lecciones y gratitud. Incluso aquel profesor de rastas, que no enseñaba como yo esperaba, me regaló un aprendizaje inmenso: el valor de la autonomía, la capacidad de aprender por cuenta propia y, sobre todo, de enseñar a otros lo aprendido. Hoy pienso que, si no hubiera sido por él, quizá no estaría recorriendo con tanta convicción este camino hacia la docencia (A, 12).*

En este fragmento final de la temporalidad del antes aparece una gratitud que reconfigura todo el recorrido formativo previo a la maestría. Al mirar hacia atrás, no solo emergen recuerdos agradables, sino también la integración del malestar como parte constitutiva de la formación emocional y profesional. El "profesor de rastas", antes símbolo de frustración y enojo se transforma en motivo de reconocimiento gracias a un complejo proceso de reevaluación emocional: lo que inicialmente se valoró como obstáculo, la falta de explicación o guía, se resignifica, a la luz del tiempo, como detonante de autonomía, resiliencia y autoeficacia. Esta transformación responde a lo que Lazarus (1991) y Ortony, Clore y Collins (1998) denominan revaloración cognitiva, donde el significado atribuido a la experiencia modifica la emoción asociada. Así, la expresión "me regaló un aprendizaje inmenso" evidencia el tránsito del reproche al reconocimiento, una gratitud reflexiva que, como señala Larrosa (2009), revela la potencia formativa de aquello que nos pasa, nos afecta y nos cambia. De este modo, afirmar "si no hubiera sido por él, quizá no estaría recorriendo con tanta convicción este camino hacia la docencia" muestra el surgimiento del orgullo que articula alegrías, frustraciones y pérdidas en una narración que consolida la identidad docente. Siguiendo a Pekrun (2006), estas emociones de logro expresan la coherencia entre los valores personales y la certeza vocacional, una satisfacción serena que ya no niega el malestar inicial, sino que reconoce el crecimiento que de él emergió.

Los otros y el nosotros: una construcción durante la experiencia

En este apartado se presenta el análisis desde el cruce de la temporalidad del durante, con la tipología de las emociones que emergen de los relatos, y con las emociones que describen la experiencia de formación.

Las emociones detonantes durante la experiencia

Las emociones analizadas en la temporalidad del durante, además de sostener la presencia de un *otro legítimo*, en este caso, del otro colega, maestrante, amigo, también se adhiere al reconocimiento de un *nosotros*, entendido por Melucci (citado en Torres, Arias y Ortega, 2015) como

> El producto de una identidad y acción colectiva, que genera la posibilidad de la intersubjetividad y de la alteridad a partir de la conformación de movimientos, los cuales define como sistemas de acción que operan en un campo sistémico de posibilidades y límites. Son sistemas de acción en el sentido en que cuentan con estructuras: la unidad y continuidad de la acción no serían posibles sin la integración e interdependencia de individuos y grupos (p. 94).

De esta manera, se da paso al análisis de las emociones **detonantes** durante la maestría desde el componente interpersonal. Para ello se toma como ejemplo el siguiente fragmento del relato, donde la ***sorpresa ante la enseñanza del otro*** hace presencia en un seminario sobre las narrativas.

> *Poco después llegó la clase Aproximación narrativa a la experiencia profesional. Este seminario me abrió un horizonte completamente nuevo: aprender a expresar mis ideas y emociones a través de narrativas (Du, 41).*

Este seminario marca un punto de inflexión en la experiencia colectiva de la maestría, al generar un clima emocional dominado por la sorpresa, la cual abre el horizonte hacia el otro y hacia nuevas formas de aprender. La irrupción de la práctica de "narrar para pensar la docencia" produce esa sorpresa de alta activación que, como señala Larrosa (2009), interrumpe lo cotidiano y nos confronta con aquello que nos afecta y transforma. En esta relación pedagógica, la figura docente no se limita a transmitir saberes, sino que provoca desplazamientos afectivos que desestabilizan la seguridad previa y posibilitan el encuentro dialógico. Así, este seminario actúa como un detonante relacional que resignifica la formación en la MDM, pues enseñar se convierte en un acto compartido, donde cada historia personal se entreteje con la de los otros. En consonancia con Guacaneme y Salazar (2022), la identidad del profesor de matemáticas se configura en la interacción, en un entramado emocional que sostiene la construcción de sentido. De este modo, la emoción de sorpresa no solo inaugura una metodología distinta, sino que funda un *nosotros* que aprende a reconocerse mediante la palabra, la escucha y la narrativa, haciendo de la formación una experiencia viva y de la docencia un acto profundamente humano.

Las emociones transicionales durante la experiencia

Ahora, dando paso a las emociones **transicionales** en la temporalidad del durante, se da un ejemplo de relato en donde el ***asombro por la enseñanza de otros*** se hace presente.

> *Allí comprendí que escribir es dejar huella, es hablarle al futuro con palabras que quizá alguien leerá cuando nosotros ya no estemos. Narrar es una forma de alzar la voz, de mostrarnos al mundo, de transformar vidas a partir de nuestras experiencias.*

> *La profesora compartió frases que se me quedaron grabadas, como semillas que siguen germinando cada vez que escribo (Du, 42).*

El inicio del seminario *Aproximación narrativa a la experiencia profesional*, se constituye en un momento bisagra dentro de la trayectoria formativa, al abrir un horizonte emocional y cognitivo hacia nuevas maneras de comprender la docencia. La emoción de asombro que emerge, de valencia positiva y activación media-alta, refleja el impacto de una experiencia significativa que amplía la percepción del mundo y, siguiendo a Lazarus (1991), surge ante la valoración de un estímulo novedoso y relevante para el propio proyecto vital, en este caso, la posibilidad de entrelazar emoción, pensamiento pedagógico y escritura narrativa. La relación con la profesora que dictó este seminario se configura como un detonante relacional positivo, en el que la palabra pedagógica, tal como plantea Larrosa (2009), "afecta" y convierte el saber técnico en experiencia viva. Este proceso emocional, mediado por el asombro, marca una transición desde una comprensión instrumental del conocimiento hacia una comprensión más humana y afectiva de la enseñanza. En sintonía con Ricoeur (1996, b), narrar permite refigurar el tiempo y el sentido de sí, de modo que la escritura se convierte en un dispositivo de reconstrucción identitaria donde el sujeto se reconoce a través de sus vivencias y del encuentro con los otros. Así, la emoción no es un simple efecto del aprendizaje, sino su motor y su condición: es en el sentir compartido, en el *nosotros*, donde se gesta el significado profundo de enseñar y aprender.

A su vez, la emoción de ***admiración por el rol docente*** surge a medida en que *otro* hace ver al sujeto que su experiencia es significativa. Esto se puede apreciar en las siguientes frases mencionadas en el relato autobiográfico,

> *"Hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos." Entendí que no solo enseñamos matemáticas: enseñamos vida. Cada palabra y cada acción deja huellas en quienes nos escuchan (Du, 44).*

> *"Somos historia." No solo construimos nuestra propia historia, también narramos la de quienes caminan con nosotros, y eso la convierte en un legado invaluable (Du, 45).*

El fragmento que inicia con "hacemos cosas con lo que decimos y decimos cosas con lo que hacemos" condensa una toma de conciencia sobre el poder performativo de la palabra docente, pues enseñar no se reduce a transmitir saberes, sino que implica afectar y ser afectado por los otros. Esta comprensión despierta una emoción de admiración al reconocer que cada gesto y cada palabra dejan huellas en la vida de los estudiantes. Tal como plantea Larrosa (2009), toda palabra educativa tiene fuerza de acontecimiento, pues produce efectos, transforma realidades y configura subjetividades. En esta línea, la emoción se vuelve transicional, al marcar el paso de una comprensión técnica a una comprensión ética de la enseñanza, donde el acto pedagógico se entiende como una relación de alteridad. Siguiendo a Lazarus (1991), la emoción surge de la valoración positiva del sentido moral y social del rol docente, consolidando una identidad que se asume como agente de transformación y no

solo de instrucción. Finalmente, la expresión "somos historia" reconoce que cada docente es parte de una continuidad afectiva y profesional que se teje con las historias de otros. Desde la perspectiva del reconocimiento intersubjetivo de Honneth (1997), esta emoción articula orgullo y sentido de legado, al saberse reconocido en una trama colectiva donde la identidad profesional se construye en el encuentro, en la mirada del otro que confirma nuestra existencia. Ser historia, en este sentido, es comprender que enseñar es dejar huella en quienes nos escuchan y, al mismo tiempo, permitir que los otros inscriban su marca en nosotros.

Un último ejemplo de las emociones transicionales en la temporalidad del durante es la ***tristeza compartida entre los otros y el nosotros*** que aparece en el siguiente fragmento

> *Luego vino el turno de enfrentarnos [se refiere al taller performático]. Las mujeres, con su toque conciliador, apenas intercambiaron un par de golpes suaves; en cambio, nosotros, los hombres, dejamos salir todo lo que llevábamos dentro, una muestra del machismo de la sociedad y la escuela. Yo incluso terminé sangrando, en mi defensa, no veía bien sin las gafas y cualquier roce en mis encías las hace sangrar. Pero más allá del dolor, la experiencia me hizo pensar en cuántas veces nos preocupamos por el bienestar de los demás y olvidamos el nuestro. Me di cuenta de que casi no tengo recuerdos de espacios dedicados solo a mí, a mi paz, a mi cuidado. Y eso me dolió más que cualquier golpe. La tristeza me invadió por varios minutos y quería llorar por el descuido que había generado, inconscientemente, de mí mismo (Du, 77).*

Desde el plano interpersonal, la emoción de tristeza se configura como transicional que media entre el reconocimiento del otro y la toma de conciencia de sí mismo. En este escenario, la emoción deja de ser un impulso individual para convertirse en signo de las estructuras culturales y afectivas que atraviesan la escuela. Como advierte Bisquerra (2009), las emociones negativas pueden adquirir sentido formativo cuando se integran en procesos de reflexión colectiva que permitan reconocer su causa y resignificar su manifestación. El dolor físico y emocional que sigue al enfrentamiento se transforma, entonces, en un espacio de vulnerabilidad compartida: el cuerpo herido se vuelve símbolo de lo humano, del límite común que interpela a todos. Desde la teoría de la valoración (Ortony, Clore y Collins, 1988), este dolor se asocia con la evaluación de una amenaza a la integridad, lo que evidencia la necesidad de cuidado mutuo y la emergencia del *nosotros*. Así, la tristeza, de valencia negativa y baja activación, abre el tránsito hacia la compasión y el reconocimiento recíproco. Esta emoción permite pensar la falta de espacios de autocuidado no como una carencia individual, sino como un síntoma estructural de la escuela y la docencia, donde el cuidado del otro suele prevalecer sobre el cuidado de sí.

Las emociones refigurantes durante la experiencia

Ahora bien, un ejemplo de las emociones **refigurantes** en la temporalidad del durante, y en relación con el componente interpersonal, se puede evidenciar en los siguientes fragmentos donde el ***amor hacia otros*** hace su aparición en forma de objeto y palabras,

> *La tarea de los palitos me llevó a ese baúl antiguo donde mi papá guardaba una libreta que, sin saberlo, encendería en mí la fascinación por las matemáticas. Quise*

retribuirle a ese recuerdo el lugar que merece, así que mi creación llevó su nombre: PAPÁ (Du, 59).

Dos atributos se elevaron como pilares de mi identidad: empatía y alegría. La empatía nació en mi primera experiencia como docente (...) aprendí a mirar a cada estudiante como un universo único, a reconocer sus logros y a creer en sus posibilidades (...) (Du, 61).

Estos fragmentos revelan uno de los momentos más profundos de refiguración emocional y simbólica del relato, donde el amor se resignifica como amor pedagógico. Este tránsito de lo íntimo a lo profesional encarna la esencia de la emoción refigurante interpersonal, al integrar los afectos originarios en una comprensión ética del vínculo con los otros. En términos de Ricoeur (1996, a), se trata de una refiguración del sí a través del otro, el padre se convierte en figura mediadora que permite al sujeto comprenderse como alguien que enseña desde la ternura, la empatía y la alegría. La expresión "quise retribuirle a ese recuerdo el lugar que merece" manifiesta una emoción de amor, de valencia positiva, propia de quien ha logrado reconciliarse con su pasado. No es nostalgia, sino reconocimiento, aludiendo a Lazarus (1991), la emoción nace de una reevaluación del evento, por lo que se puede analizar que el recuerdo del padre deja de ser ausencia para transformarse en presencia simbólica y fuente de inspiración. Este movimiento afectivo también se inscribe en la ética del reconocimiento propuesta por Honneth (1997), en la que la identidad se consolida mediante la validación mutua. Reconocer al padre como origen y a los estudiantes como prolongación de ese afecto configura un círculo de reconocimiento que afirma: "soy porque otros me hicieron ser". En este sentido, la emoción refigurante no es individual sino relacional, pues articula memoria, gratitud y presencia, reconciliando pasado y presente, vida personal y vocación docente. La memoria del padre trasciende lo íntimo para proyectarse en la construcción del yo pedagógico, un yo que enseña desde el afecto y que comprende su tarea como una forma de cuidado compartido. Así, el amor se convierte en fundamento ético y pedagógico; una emoción que, al reimaginarse en comunidad, da sentido al *nosotros* que sostiene la práctica educativa.

La promesa del cuidado de las emociones: la refiguración del *yo* y del *nosotros*.

En lo que sigue se expone el análisis, ahora desde la temporalidad que se proyecta después de la experiencia de formación, para evidenciar las emociones que emergen del relato autobiográfico. Es evidente que aparece la promesa, entendida con Ricoeur (1996, a) como "el paradigma del compromiso por la palabra dada; en ella el sí mismo se vincula a su propia identidad manteniendo su palabra en el tiempo" (p. 24), por ello la promesa hace parte de la refiguración desde el ser del profesor de matemáticas, en tanto se reconoce que permanece en el tiempo, pero no sin cumplirse, sino renovándose permanentemente.

Las emociones detonantes después de la experiencia

En la temporalidad del después la emoción **detonante** que emerge de los relatos autobiográficos es la ***apacibilidad por las emociones de los otros.*** Esta emoción florece en el siguiente fragmento,

> *He aprendido a escuchar con el corazón, a comprender que no se trata de imponer mis ideas, sino de dar espacio a las de los otros. He descubierto que el respeto por las emociones ajenas nos engrandece como docentes y como seres humanos. Al mismo tiempo, comprendí que cuidar de mí mismo es también cuidar de los demás: mi bienestar se convierte en semilla para el bienestar colectivo (De, 181).*

Este fragmento inaugura la temporalidad del después con una energía emocional de apertura y reencuentro, donde la apacibilidad actúa como una calma activa y ética, permitiendo escuchar al otro sin imposición y abrir un espacio afectivo de reconocimiento mutuo. Esta serenidad, entendida como disposición emocional que modula la relación pedagógica (Bisquerra, 2009), refigura el Ser del docente hacia un modo de presencia más atento y cuidado, donde la afirmación "cuidar de mí mismo es también cuidar de los demás" revela una identidad en relación (Ricoeur, 1996, a) y un compromiso ético con el bienestar colectivo. La apacibilidad sostiene así una comprensión más humana de la práctica, al transformar la interacción en un encuentro formativo donde la experiencia, como señala Larrosa (2019), se vuelve posibilidad de transformación y apertura. En conjunto, este estado emocional anuncia un reencuentro sereno con el propio quehacer docente y con los otros, orientado por la calma, la escucha y la responsabilidad compartida.

Las emociones transicionales después de la experiencia

En consonancia, las emociones **transicionales** también se pueden evidenciar en esta temporalidad del después. Aquí la ***reflexión hacia lo que se aprende con otros*** juega un papel importante en el componente interpersonal. Un ejemplo de ello se puede apreciar en el siguiente fragmento,

> *Indiscutiblemente, mi concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje y las matemáticas ha cambiado. Antes me aferraba a una visión bancaria de la educación: el docente como un cofre lleno de conocimientos que debía abrirse para verter su contenido en los estudiantes, simples recipientes pasivos de aquello que se les entregaba. Hoy comprendo que ese modelo es un eco apagado. Ahora, como estudiante y como profesor, siento que las matemáticas no se imponen: se construyen en el encuentro, en la palabra compartida, en la mirada que pregunta y en la respuesta que también enseña. Las matemáticas son un tejido vivo donde maestro y aprendiz se reconocen como artesanos del mismo telar. Son esas matemáticas que no solo se piensan, sino que también se sienten, porque hacen ser a quien las habita. Y en ese fluir descubro que ellas nos conducen a lugares inimaginables, senderos que nos invitan a transformarnos, a crecer, a ser mejores cada día (De, 184).*

Este fragmento expresa una reflexividad que refigura la comprensión de la enseñanza y revela un giro epistemológico y ético en la relación pedagógica. La transición desde la educación bancaria (Freire, et al., 1971) hacia una visión dialógica se sostiene en esta

emoción-reflexión que, en términos de Ricoeur (1996, a), implica volver sobre sí para reinterpretar la propia acción y resignificarla en relación con los otros. La reflexividad opera aquí como una emoción cognitivo-afectiva que habilita la revisión crítica de las propias creencias, permitiendo reconocer que el conocimiento no se deposita, sino que se construye en el encuentro y la palabra compartida. Esta disposición reflexiva amplía el repertorio de comprensión, como sugiere Fredrickson (2001) respecto a los estados que expanden pensamiento y acción, y posibilita concebir las matemáticas como un "tejido vivo", donde maestro y estudiante se reconocen coautores de sentido. En este proceso, la emoción de reflexividad actúa como catalizadora de la conciencia pedagógica, orientando una práctica más humana, dialógica y transformadora. Aquí no solo se tiene en cuenta al otro, sino que surge una relación desde el *nosotros.* El profesor y el estudiante trabajan de la mano para alcanzar un propósito en general que se enmarca en la pedagogía y el sentir.

Anudado al anterior fragmento y siguiendo la línea de las emociones transicionales, se encuentra el siguiente pasaje narrativo en el cual la ***afabilidad por los otros*** toma fuerza,

> *La maestría también me llevó a reconocer aquello que no se negocia en el ser docente de matemáticas: el recordar siempre que nuestros estudiantes son, antes que todo, personas. Que su historia importa, que sus emociones importan, que lo que desean y sueñan también importa. Ese descubrimiento se convirtió en un aprendizaje esencial: el reconocimiento del otro como alguien valioso, irrepetible y necesario. Comprendí que no hay docencia verdadera sin ese reconocimiento, así como tampoco la hay sin el auto reconocimiento: mirar lo que soy, lo que me determina y lo que no, porque al final soy yo quien elige qué profesor ser, qué persona encarnar, qué huella dejar (De,188).*

Este fragmento expresa una afabilidad entendida como una disposición afectiva y ética que suaviza la relación pedagógica y permite reconocer al estudiante como alguien valioso, singular e irrepetible. Esta emoción, de carácter social y relacional (Bisquerra, 2009), se manifiesta en la apertura cordial hacia el otro y en la actitud de acogida que reconoce su historia, sus deseos y su mundo emocional como parte constitutiva del acto educativo. La afirmación "nuestros estudiantes son, antes que todo, personas" sintetiza esta transformación, pues la afabilidad modula la mirada docente y desplaza la lógica instrumental hacia una pedagogía del reconocimiento. Desde la perspectiva de Ricoeur (1996, a), se podría afirmar que esta emoción favorece una refiguración del sí mismo y del otro, en la que el autorreconocimiento se vuelve inseparable del reconocimiento del otro como alguien necesario para la propia identidad. En este sentido, la afabilidad no es mera cordialidad, sino una emoción moral que promueve vínculos de confianza habilita el diálogo y fortalece la convivencia educativa. Así, se convierte en el motor de una docencia más humana, sensible y consciente, orientada por la acogida y el respeto mutuo, evidenciando como la relación profesor-estudiante avanza y crece en el *nosotros,* expresada desde el cuidado mutuo y el de sus emociones.

Las emociones refigurantes después de la experiencia

Se da paso a las emociones **refigurantes** en el después de la maestría junto con el componente interpersonal, aquí el ser ***exultante hacia lo aprendido con otros*** se abre camino hacia la refiguración.

> *Hoy elijo ser un docente que transforme vidas por medio de las matemáticas. Antes pensaba que mis ideas sobre ellas eran inmutables, que mi forma de enseñarlas no podía cambiar. Pero la maestría abrió una ventana en esa certeza rígida. Ahora sé que puedo ser sensible ante mis propios pensamientos, que nuevas estrategias brotan como semillas en el camino, que las emociones no son un obstáculo, sino aliadas que me acompañan en esta misión. Gracias a ellas puedo llevar la enseñanza de las matemáticas a un lugar que va más allá de lo que mis palabras pueden describir: un territorio donde la razón y la emoción se encuentran para transformar (De, 189).*

Este fragmento encarna un gozo que refigura el ser docente al celebrar, con intensidad afectiva, la transformación alcanzada en la manera de comprender y habitar la enseñanza de las matemáticas. Esta emoción, de valencia positiva y alta activación, expresa un júbilo reflexivo que surge al reconocer que la práctica ya no se sostiene en certezas rígidas, sino en una apertura sensible hacia nuevas formas de pensar, sentir y actuar. Desde la perspectiva de Fredrickson (2001), la exultancia funciona como una emoción expansiva que amplía el repertorio cognitivo y fortalece la motivación para seguir creciendo, mientras que, en clave de Ricoeur (1996, a), se podría considerar que esta vitalidad emocional refigura la identidad docente al integrar emoción, razón y acción en una misma trama. La afirmación de "elegir ser un docente que transforme vidas" condensa este impulso vital, pues revela una convicción renovada y entusiasta que concibe las emociones como aliadas del acto educativo. En conjunto, la exultancia aquí descrita actúa como una fuerza movilizadora que sostiene el compromiso pedagógico y proyecta una docencia más creativa, sensible y transformadora.

Un último ejemplo de la tipificación de las emociones refigurantes en la temporalidad del después se puede evidenciar en el siguiente fragmento, donde la ***dicha por lo vivido con otros***, es un puente hacia la refiguración del Ser.

> *Hoy solo puedo dar gracias: a mis compañeros, a mis profesores, a Dios y a esta maestría que me permitió entender que las emociones son raíz y ala, ancla y viento. Son las que me han transformado en un docente más humano, más consciente y más soñador (De, 194).*

Este fragmento constituye el cierre emocional de la trayectoria formativa y se configura alrededor de una dicha profunda, entendida como un estado afectivo pleno que integra gratitud, serenidad y sentido vital. La dicha, de valencia positiva y alta expansión, expresa no solo satisfacción, sino la experiencia de un bienestar hondo que surge del reconocimiento de los otros, compañeros, profesores, Dios, como parte esencial del propio proceso de transformación. En línea con Fredrickson (2001), esta emoción amplifica la percepción de conexión y potencia la construcción de recursos internos, permitiendo que el docente se reconozca a sí mismo como sujeto emocionalmente consciente. La metáfora "las

emociones son raíz y ala, ancla y viento" encarna esta experiencia de plenitud, pues la dicha sostiene y a la vez impulsa, ofreciendo arraigo y apertura hacia nuevos horizontes pedagógicos. Desde una perspectiva ricoeuriana, esta emoción refigura la identidad docente al articular lo vivido y lo porvenir en una narrativa coherente y profundamente humana. En conjunto, la dicha aparece como la emoción que sella el proceso formativo, permitiendo que enseñar se viva como un acto de plenitud, gratitud y sentido compartido.

Hasta aquí se han tipificado las emociones de un profesor de matemáticas relacionadas con su Ser, así se identificaron emociones detonantes, transicionales y refigurantes. Cada una de ellas, al ser reconocida y nombrada con precisión, se convierte en fuente de conciencia y sentido pedagógico. El análisis permite reconocer que las emociones dejan de ser reacciones aisladas para constituirse en tramas relacionales que orientan la docencia hacia una pedagogía sensible, ética y humanizadora, donde enseñar implica también aprender a habitar las emociones con conciencia y compromiso.

A lo largo de la experiencia de formación en la MDM, las emociones en el plano interpersonal se revelan como el hilo invisible que entreteje el vínculo con los *otros* para configurar el *nosotros.* En la temporalidad del antes, emociones como el entusiasmo, la ira, la alegría y la gratitud marcaron el inicio del ser docente en el encuentro con figuras que inspiraron y desafiaron. En la temporalidad del durante, se transformaron en apertura y reconocimiento del otro como sujeto de aprendizaje y afecto compartido. Finalmente, en la temporalidad del después, la apacibilidad, la reflexividad, la afabilidad, la exultancia y la dicha consolidaron una identidad madura donde sentir y enseñar se funden en una misma práctica. Este tránsito, del impacto a la comprensión y de la reacción a la conciencia, evidencia que las emociones no solo acompañan la historia de formación, sino que la constituyen. Como plantean Ricoeur (1996, b) y Larrosa (2009), es en la narración de la experiencia donde se refiguran las huellas afectivas que orientan el futuro. Así, las figuras significativas, los pares y las comunidades académicas se vuelven espejos donde se teje la memoria emocional que sostiene la vocación.

La Figura 14 es una representación del cruce entre las coordenadas de la tipificación de las emociones, las temporalidades y los relatos, hasta aquí expuestos. Todo esto corresponde al componente interpersonal. Además, se especifican las emociones sentidas en cada tiempo con su respectivo nombre.

Tabla 4. Emociones del análisis interpersonal

Inter	Entre el otro y la proyección del sí mismo: una diatriba antes de la experiencia	Detonantes	Entusiasmado por lo que ocurre con los otros
			Ira hacia algunas formas de enseñanza
		Transicionales	Alegría por enseñar
		Refigurantes	Gratitud hacia las experiencias con otros
	Los otros y el nosotros: una construcción durante la experiencia	Detonantes	Sorpresa ante la enseñanza del otro
		Transicionales	Asombro por la enseñanza de otros
			Admiración por el rol docente
			Tristeza compartida entre los otros y nosotros

		Refigurantes	Amor hacia otros
	La promesa del cuidado de las emociones: la refiguración del yo y del nosotros.	Detonantes	Apacibilidad por las emociones de los otros
		Transicionales	Reflexión hacia lo que se aprende con otros
			Afabilidad por los otros
		Refigurantes	Exultante hacia lo aprendido con otros
			Dicha por lo vivido con otros

Nota: construcción propia

Ahora bien, para el análisis del primer objetivo también se requiere la reflexión de las emociones que se suscitan en el componente intrapersonal del profesor de matemáticas entendido este como la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo y la apreciación de sus sentimientos, temores y motivaciones (Guacaneme y Salazar, 2022), en cruce con las capacidades propuestas por Ricoeur (2006), para ello se recurre a la categoría del *hombre capaz* riqueriano, pues con esta noción es posible comprender al docente como un sujeto que no sólo actúa, sino que se interpreta a sí mismo en el marco de sus capacidades de decir, hacer, narrarse y asumir responsabilidad. Desde esta perspectiva, las emociones no se reducen a reacciones espontáneas, sino que se constituyen en modos de autoafectación que intervienen en la configuración ética y práctica del profesor. De este modo, el hombre capaz permite analizar cómo el docente se reconoce como agente de su propia experiencia emocional, esto es, capaz de sentir, pero también capaz de atribuir sentido a lo que siente, capaz de evaluarse, de narrarse y de responder por sus acciones en el aula. En consecuencia, la reflexión emocional se articula con la identidad narrativa del profesor de matemáticas, quien refigura su ser en la tensión entre su quehacer profesional, sus vivencias afectivas y las demandas del contexto educativo.

Ricoeur (2006) menciona que el hombre es vulnerable, finito en acción, es alguien que actúa, pero también puede fallar. Esa noción permite pensar las capacidades desde la emocionalidad del profesor de matemáticas, en este sentido los relatos autobiográficos se constituyen como escenarios donde las capacidades se manifiestan, se tensionan y, se refiguran. En el caso del profesor de matemáticas, cada una de estas capacidades está atravesada, modulada y sostenida por emociones que configuran su práctica y su identidad profesional. Para el profesor de matemáticas no hay capacidad sin afectividad. Las emociones son el tono vital que posibilita o inhibe esas capacidades.

El poder decir en la trayectoria docente: voz, legitimidad y reconocimiento

Para Ricoeur (2006), *poder decir* es aparecer ante los otros mediante la palabra. En el profesor, este poder depende de una red de emociones que permiten o condicionan el decir. Muchos fragmentos de los relatos autobiográficos revelan que la trayectoria del docente está fuertemente atravesada por momentos en los que su voz fue escuchada, valorada o, por el contrario, silenciada. Esta dinámica permite comprender el poder decir como una capacidad que depende tanto de la autoafirmación como del reconocimiento externo. En varios testimonios aparece la importancia de haber encontrado espacios donde “pude expresarme”, “me dejaron hablar” o “por fin sentí que mi palabra valía”, o por el contrario aparecen silenciamientos de la voz del profesor.

Emociones que posibilitan el decir

De acuerdo con los relatos autobiográficos se evidencian unas emociones que posibilitan el decir**,** estas están catalogadas desde Ricoeur (1988) como emociones propiamente dichas, las cuales surgen de una espontaneidad que mueve a la acción, pero sin lanzar al sujeto fuera de sí mismo, manteniendo un cierto dominio de sí mismo. Una primera emoción que corresponde a esta categoría es la ***conmoción hacia un tipo de enseñanza***, esta emoción, de valencia positiva y activación media-alta, actúa como un estímulo de orientación vocacional, consolidando un vínculo afectivo con el oficio docente, esta es entendida por Bisquerra (2009) como una reacción que irrumpe con fuerza y desestabiliza momentáneamente, dejando al individuo en un estado de bloqueo o aturdimiento que exige una posterior reorganización interna"; esto se muestra en el siguiente relato,

> *Las experiencias de los años 2013 y 2014, cuando cursaba décimo y once, fueron como faros encendidos en medio de la niebla, en su luz comencé a vislumbrar que la docencia era el camino que me llamaba. Hasta entonces, mi futuro era un mapa sin nombres, un horizonte sin forma. Todo cambió con una "simple" tarea que nos dejó la profesora de ética. No recuerdo su nombre, pues la memoria a veces guarda rostros y voces, pero olvida las etiquetas. Ella era alta, delgada, con una presencia serena; y su voz... su voz tenía la suavidad del viento que no necesita gritar para ser escuchado. Cada palabra que pronunciaba llevaba consigo la certeza y el amor por enseñar, como si en cada clase nos entregara un pedazo de su vocación. Aquella voz y aquella forma de mirar el mundo quedaron grabadas en mí, y desde entonces supe que quería seguir ese mismo sendero (A, 2)*

Como se muestra en el relato, cuando se afirma que "mi futuro era un mapa sin nombres" y que, gracias a la docente, "comencé a vislumbrar que la docencia era el camino que me llamaba", se produce lo que Ricoeur (2006) denomina la manifestación del sí en el decir, entendida como la capacidad de ponerse en palabras, de declarar quién se ha sido y quién se está comenzando a ser. Este decir no es meramente descriptivo, sino afectivo e interpretativo, pues la memoria reconstruye la escena cargada de emociones como admiración, serenidad y gratitud implícita, las cuales, no aparecen como reacciones fisiológicas, sino como significados que orientan la comprensión del propio camino.

Una segunda emoción que posibilita el decir es la ***curiosidad hacia lo desconocido.*** Bisquerra (2011) señala que la curiosidad es esencial para la construcción de experiencia significativa, ya que abre preguntas, impulsa el pensamiento y activa la disposición exploratoria. El siguiente relato muestra esta emoción,

> *Mi recorrido por la maestría ha estado lleno de emociones, pues desde el primer día estuve experimentando grandes cambios en mi forma de pensar, sentir y actuar. Inicié con el seminario denominado Profundización en matemáticas elementales. Durante esta clase experimenté varias emociones como duda por no saber lo que me esperaba, alegría por ver matemáticas de nuevo en la universidad y curiosidad por todo lo que aprendería. Estas fueron detonadas por preguntas como "¿quién soy como profesor de matemáticas?", pues en mi poca experiencia como docente, no me había*

> *preguntado sobre ello, de hecho, no me parecía algo relevante para pensarlo. Sin embargo, esto no era lo único que me irrumpía, pues no solamente debía pensar en una respuesta a la pregunta, sino que también debía imaginar como representar, por medio de dibujos, esa respuesta (Du, 36).*

En este relato autobiográfico el núcleo de la experiencia narrada del *yo*, consiste en enfrentarse a la pregunta por la propia identidad docente "¿quién soy como profesor de matemáticas?" y en reconocer que nunca se había dicho nada sobre sí mismo en ese plano, lo que lo lleva a un ejercicio inaugural de auto designación y autorreconocimiento. El sujeto muestra cómo, desde el inicio de la maestría, emergen cambios "en mi forma de pensar, sentir y actuar", lo que coincide con la función ricoeuriana del poder decir, entendida como la capacidad de ponerse en palabras, de inaugurar un discurso sobre el propio ser que antes no existía. La curiosidad no es una simple reacción sino un movimiento de interpretación afectiva frente al camino formativo. Como se ve en el relato se da un proceso de irrupción emocional que moviliza el pensamiento donde la curiosidad emerge de manera simultánea, configurando un estado afectivo complejo que impulsa la reflexión sobre el propio ser docente.

Otra emoción sobre el poder decir que emerge de los relatos autobiográficos es la ***liberación de lo que soy.*** Esta liberación (o libertad) se entiende como "la emoción que surge cuando se supera un bloqueo emocional previo y se recupera la sensación de disponer de uno mismo" (Bisquerra, 2009, p. 94), permitiendo al individuo actuar con mayor claridad y seguridad. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento,

> *Abrirme en esos espacios fue liberador. Por primera vez sentí que no debía esconderme ni callar cuando algo me dolía. Podía hablarlo, podía escribirlo, podía transformarlo. De ahí surgieron mis relatos emocionales, la lectura de otros trabajos de grado que me inspiraban, que me sanaban, que me enseñaban a ver la docencia y la vida con otros ojos (Du, 138).*

En el relato se reconoce apertura de la propia voz, la posibilidad de hablar, escribir y expresar aquello que antes permanecía escondido; el sujeto se reconoce como alguien capaz de manifestar su mundo interior y de nombrar su dolor, lo cual constituye un ejercicio fundamental del *poder decir*. La experiencia de "abrirse" en los espacios académicos representa un acto de emancipación afectiva, pues implica pasar del silencio a la palabra, del ocultamiento a la expresión, del dolor contenido a la comprensión. Este tránsito revela un proceso de reconstrucción identitaria donde las emociones dejan de ser vistas como debilidad para convertirse en fuente de conocimiento y transformación.

Cuando el profesor de matemáticas es capaz de decir, para que haya un diálogo con los otros, se reconoce como un par, y no como alguien que ostenta el conocimiento y que por tanto está en un nivel superior. La potencia del diálogo la entendemos desde Freire, et al., (1971), como un encuentro humano y horizontal para la transformación y humanización de la realidad, en el que dos o más personas interactúan de forma respetuosa y crítica. El diálogo es un acto de liberación fundamental para la educación, ya que permite que los individuos desarrollen su capacidad de pensamiento crítico al reflexionar juntos sobre su mundo, en

lugar de simplemente recibir información. Si bien el dialogo se construye con los otros, la capacidad de decir se muestra en la potencialidad de iniciar y sostener dicho dialogo.

Emociones que inhiben el decir

Ahora bien, en los relatos también se hicieron presentes unas emociones que inhibieron el decir, las cuales pueden ser entendidas con Ricoeur (1988) como emociones shock pues obedecen a una reacción emocional intensa ante un evento inesperado, a menudo causada por un *otro* y que se manifiesta como una alteración repentina. Un ejemplo de estas emociones es la ***frustración hacia una forma de enseñar***, la cual es entendida por Lazarus (1991) como "una respuesta emocional ante la valoración de que algo importante para el individuo ha sido bloqueado o restringido" (p. 223). Esta emoción puede generar efectos ambivalentes, puede derivar en desmotivación, pero también puede impulsar al sujeto a buscar nuevas estrategias para superar el bloqueo. Esto se puede observar en el siguiente fragmento,

> *Por otra parte, el seminario de Intersubjetividad, me hizo transitar emociones incómodas, sentí frustración e incluso furia, porque la docente nos pedía participar, pero al mismo tiempo limitaba nuestras intervenciones; nos dejaba tareas y actividades en las que, sinceramente, no encontraba un hilo conductor con la maestría ni con mi trabajo de grado. Fue un espacio en el que me costó encontrar sentido y conexión (Du, 123).*

En este relato autobiográfico, al describir que durante la experiencia de formación en la MDM, se transitó emociones "incómodas", como frustración y furia, y que costó "encontrar sentido y conexión", el profesor de matemáticas no solo relata hechos, sino que se dice a sí mismo desde la vivencia, nombrando su malestar y la ruptura entre sus expectativas y las prácticas pedagógicas de la docente, un ejercicio que Ricoeur (2006) vincula con la identidad narrativa como forma de reconocerse y comprenderse. El desencadenante emocional corresponde a una práctica pedagógica que, percibida como contradictoria o poco coherente, activa una evaluación negativa de la situación (Lazarus, 1991). La frustración, de valencia negativa y alta activación, refleja un juicio interno de incongruencia y vulneración del sentido de aprendizaje. Sin embargo, su carácter transicional radica en que esta emoción, lejos de quedar fijada en la queja o la parálisis, se transforma en un proceso que busca significado.

El poder actuar: decisiones pedagógicas, agencia y condiciones institucionales

Para Ricoeur (2006), *poder actuar* es intervenir en el mundo. En el caso del docente de matemáticas, y de acuerdo con los ejes de interés de esta sistematización, el actuar está mediado por la toma decisiones didácticas, la resolución de conflictos, los posicionamientos sobre el saber y hacer en la experiencia de formación.

Emociones que posibilitan la acción

En los relatos autobiográficos emergen emociones que posibilitan la acción docente, las cuales son catalogadas como aquellas que, lejos de ser meros obstáculos, funcionan como motivación, adaptación e interacción social (Ricoeur, 1988).

Un ejemplo de estas emociones es el ***optimismo del cambio en la educación***. Para Seligman (1991), el optimismo se basa en un estilo explicativo mediante el cual las personas interpretan los eventos adversos como temporales, específicos y externos, lo que preserva la esperanza de un desenlace positivo. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento,

> *No quería limitarme a diseñar guías y esperar que las resolvieran mis estudiantes; mi objetivo era que aprendieran, que sintieran la enseñanza viva, cercana, por eso grabé videos, preparé clases, busqué maneras de llegar a ellos más allá de una pantalla (A, 24).*

En este relato autobiográfico, cuando se afirma que "no quería limitarme a diseñar guías" y que buscó "maneras de llegar a ellos más allá de una pantalla", el profesor de matemáticas muestra lo que se podría interpretar a la luz de los aportes de Ricoeur (2006) como la expresión más sólida del poder hacer, es decir, la capacidad de actuar intencionalmente, de transformar un obstáculo en ocasión para la invención y de reconocer que su acción tiene efectos en otros. La emoción aquí inmersa no solo responde a un estímulo externo (las condiciones de la enseñanza remota), sino que se construye a partir de una reinterpretación interna: enseñar no se reduce a transmitir contenidos, sino a generar experiencias de aprendizaje vivas y afectivas.

Emociones que obstaculizan la acción docente

En los relatos también emergen emociones que obstaculizan la acción, las cuales son entendidas como emociones shock (Ricoeur, 1988) porque generan una reacción del cuerpo para afrontar una situación abrumadora, atenuando temporalmente las sensaciones emocionales para evitar la sobrecarga según la situación que se esté enfrentando. Un ejemplo de estas emociones es la ***angustia por no lograr alguna meta***. Esta es entendida por Lazarus (1991) como aquella que se produce cuando el sujeto evalúa una situación como peligrosa o sobrecargante, pero sin contar con recursos suficientes para afrontarla de inmediato. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento,

> *Tenía algunas referencias del examen de admisión gracias a un profesor que, durante la pandemia, nos comentó que varios ejercicios de cálculo aparecían también en la prueba de la maestría. Sin embargo, cuando la presenté, fue más larga y demandante de lo que imaginé. Terminé la parte matemática, pero no la pedagógica. La angustia, la rabia, la tristeza y la desilusión se apoderaron de mí, pues nunca me habría imaginado sentirme vulnerable ante el tiempo de una prueba y más si ella definiría parte de mi futuro (A, 31).*

Este relato autobiográfico muestra cómo el *hacer* no es solo ejecución eficaz, sino que muestra como la tensión entre lo voluntario y lo involuntario (Ricoeur, 1998) define la fragilidad del profesor de matemáticas. De acuerdo con el relato, la prueba más larga de lo previsto y la imposibilidad de completar la parte pedagógica se convierten en un espacio donde emerge la angustia que no puede ser leída como una reacción simple, sino como interpretación afectiva de la situación, como movimiento que revela la experiencia de la propia finitud y del choque entre expectativas y realidad. Aquí el docente se constituye como agente capaz no porque tenga control absoluto, sino porque en medio de la dificultad encuentra modos de actuar, de crear, de resistir. El *poder hacer* aparece como un hacer situado, frágil y profundamente humano.

Contarse: narración, refiguración y reconstrucción de la identidad docente

Según Ricoeur (2006), la identidad se construye narrativamente. La capacidad de contar, posibilita que los acontecimientos se vuelvan legibles e inteligibles en el marco de una historia. "Esta capacidad supone el poder narrarse a sí mismo de una manera reflexiva, aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera" (Torres, 2021, pp. 38-39)

Así, el profesor, al narrar su trayectoria, refigura sus emociones pasadas y actuales, es decir se cuenta de otra manera. En los pasajes autobiográficos emerge unas emociones como elementos narrativos, es decir aquellas emociones que permiten al profesor de matemáticas identificarse como tal. Estas emociones a su vez le permiten al profesor reordenar su historia, comprender tensiones, integrar heridas y leer la práctica educativa como un tejido de afectos.

Un primer ejemplo de las emociones que se evidencian en el relato autobiográfico como elementos narrativos es la ***duda ante una elección personal.*** Mandler (1989) señala que la duda puede funcionar como detonante de procesos más profundos de análisis, autorreflexión y búsqueda de nuevas estrategias. No se trata únicamente de una emoción negativa, sino de una afectividad que abre espacio para el pensamiento, la reconstrucción de significados y el aprendizaje autorregulado, especialmente en contextos de desafío o incertidumbre.

> *La universidad, sin embargo, no era el colegio. Era un universo diferente, con luces y sombras. Allí encontré personas que encendieron en mí chispas de inspiración, pero también otras que parecían apagar poco a poco esa luminosidad, y en medio de todo, las matemáticas. Las sufrí, las estudié, las habité hasta que se volvieron parte de mi lenguaje y de mi cuerpo. Venía con la idea de ser "muy bueno en matemáticas", pero pronto descubrí que había vacíos, que tenía que trabajar más duro, construir hábitos, unirme a grupos de estudio, aprender de otras maneras. Hubo momentos en los que dudé, me preguntaba si este era realmente mi camino, pero algo en mí, una voz persistente, me repetía que sí lo era, que no podía rendirme, y no lo hice (A, 18).*

En este relato el narrador reconstruye su identidad a través de una auto-narración que lo presenta como alguien que sufre, duda, resiste, aprende y se transforma, configurándose a sí mismo como un sujeto resiliente que vuelve habitables incluso los espacios que inicialmente lo desbordaban. Esta narración permite organizar las disonancias de la

experiencia en una figura de identidad que permite habitar la propia vida con sentido. Aquí se desencadena una reconfiguración emocional del yo, donde la autopercepción inicial (seguridad, dominio) se transforma en autoconocimiento (reconocimiento de límites y fortalezas).

Un segundo ejemplo de las emociones que enmarcan esta capacidad es la ***motivación hacia el aprendizaje de las emociones***. Bisquerra (2011) señala que la motivación se relaciona estrechamente con las emociones positivas, pues estados afectivos como el interés, la curiosidad o la alegría fortalecen la disposición para aprender y perseverar. Por su parte, Pintrich y Schunk (2002) complementan este concepto indicando que la motivación no se limita al deseo de lograr una meta, sino también a la regulación emocional necesaria para sostener el esfuerzo, superar la frustración y mantener la acción orientada a objetivos. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento,

> *A partir de esa experiencia nació en mí una motivación profunda por aprender sobre las emociones y su papel en la educación y en la vida. Hoy sé que la pandemia, con todo lo difícil que fue, nos regaló la oportunidad de mirarnos por dentro y entender que sin trabajar nuestras emociones no hay verdadera conexión humana (A, 27).*

En este fragmento autobiográfico se expresa la motivación que marca el paso del sufrimiento a la consciencia emocional. Aquí el profesor de matemáticas reconstruye quién es a partir de una experiencia que reconfigura su identidad emocional y profesional, elaborando un sentido sobre sí mismo que no existía antes. Al afirmar que de esa vivencia "nació en mí una motivación profunda por aprender sobre las emociones", el sujeto se está narrando como alguien transformado, como alguien que se vuelve otro respecto a quien era antes de atravesar la pandemia; esta reelaboración es un ejemplo claro de lo que Ricoeur denomina la identidad narrativa, ese proceso en el cual el sujeto se refigura al dar sentido a sus vivencias mediante el acto de narrarlas.

Como tercer ejemplo de las emociones enmarcadas en el poder contarse se encuentra la ***satisfacción de lograr las metas.*** La satisfacción para Lazarus (1991), surge cuando el individuo "interpreta el resultado de una situación como congruente con sus metas y deseos" (p. 226), lo que produce una disminución de la activación emocional negativa y un estado de calma y realización. Todo ello se puede apreciar en el siguiente fragmento,

> *La perseverancia me llevó a lugares increíbles. Gracias a la docencia y a las matemáticas conocí personas maravillosas, experiencias que me transformaron. Hubo profesores que apenas enseñaban, es cierto, pero ya no me molestaba como antes. Al contrario, veía en ese vacío una oportunidad, la posibilidad de aprender de manera diferente, de reinventar mis métodos, de asumir la autonomía como un desafío y un regalo. Esto me generaba tranquilidad, pues ya no me angustiaba el no tener docentes comprometidos con la docencia porque sabía que mi autonomía podía luchar contra ello y salir victoriosa (A, 19).*

Aquí, el sujeto ya no reacciona desde la ira o la desilusión ante las deficiencias de los otros, sino que transforma esas experiencias negativas en oportunidades de crecimiento y autoconocimiento. El profesor de matemáticas está reconstruyendo su historia desde una

mirada refigurada del sí, convirtiendo experiencias que antes generaron sufrimiento, en pilares de autonomía y fortaleza.

Un cuarto ejemplo de las emociones es ***gratitud por lo que soy*** que se evidencia en el siguiente fragmento, en el cual esta emoción contribuye al bienestar al centrar la atención en los aspectos favorables de la vida y reconocer que lo recibido supera lo debido (Seligman, 2011). En esta línea, sentirse agradecido implica reconocer la presencia de condiciones valiosas, relaciones, oportunidades, aprendizajes, y otorgarles un significado emocional positivo.

> *Aun así, guardo cariño por esos espacios anteriores. Puede que las exigencias fueran muchas y la retribución poca, pero cada niño y joven con los que trabajé en esos lugares fue un motor de transformación para mí. Sus sonrisas, preguntas y ocurrencias me recordaban por qué había elegido ser docente. Sin embargo, este nuevo comienzo me permitió algo que necesitaba profundamente: darme la oportunidad de decidir por mí, de ver mi profesión con otros ojos, de valorarme y amarme más, para poder también valorar y amar mejor a los demás. Fue un semestre que me llevó a descubrirme, a pensarme de una forma distinta y a reconocer que las emociones son parte esencial de nuestro ser y de nuestra práctica. Hoy las siento, las escucho y las cuido, y sé que ese aprendizaje me acompañará siempre (Du, 135).*

El agradecimiento surge del reconocimiento del valor personal y del sentido profundo de la labor docente. El profesor de matemáticas realiza una relectura afectiva de sus experiencias previas, las exigencias, los esfuerzos no retribuidos, pero en lugar de hacerlo desde la queja o la nostalgia, lo hace desde la comprensión. La fuerza del relato está en que este "nuevo comienzo" permite "decidir por mí", "ver mi profesión con otros ojos", "valorarme y amarme más", verbos que constituyen directamente acciones de autofiguración, el docente se cuenta a sí mismo de una manera distinta, elaborando una identidad más autónoma, más consciente de su valor y afectivamente integrada. Este proceso se ajusta a lo que Ricoeur (2006) denomina la identidad narrativa como capacidad de refigurar el sí mediante relatos que integran emociones, decisiones y aprendizajes.

Otro de los ejemplos de las emociones que surgen en esta capacidad es la ***seguridad del cambio***. Bisquerra (2009) señala que la seguridad es una de las emociones fundamentales del bienestar porque "aparece cuando la persona percibe que su integridad física, emocional o social no está en riesgo, y puede confiar en sí misma y en el entorno" (p. 87). Esta emoción genera calma, estabilidad y sensación de refugio interno. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento,

> *La galería fue más que un ejercicio, fue un espejo que nos mostró cuánto nos estábamos refigurando. Cada trazo era una metáfora del cambio, cada diseño un símbolo de nuestro tránsito por la maestría. Allí descubrimos que las matemáticas pueden ser poesía visual, un lenguaje capaz de dialogar con el arte, con la vida, con nosotros mismos (Du, 174).*

El relato expresa una autonarración donde cada dibujo, trazo o diseño se convierte en una metáfora del tránsito formativo, lo cual constituye un acto claro de poder contarse,

atribuyendo significado a la propia transformación mediante símbolos que configuran sentido. Aquí la emoción experimentada surge en el reconocimiento de la propia transformación a través del arte y la experiencia estética. La "galería" actúa como un dispositivo simbólico y pedagógico que permite visualizar el cambio interior vivido durante la maestría.

Un último ejemplo de las emociones que dan cuenta de esta capacidad se muestra en el siguiente fragmento donde la ***tranquilidad ante lo que soy*** se hace presente en la experiencia vivida.

> *Me siento único, singular e irrepetible. Esa unicidad me da fuerza y calma, pues me permite abrazar lo que soy sin necesidad de compararme con otros. Reconozco que hubo noches de desvelo, días de dudas y jornadas de trabajo hasta tarde, pero cada esfuerzo se convirtió en ladrillo de este puente que sigo construyendo hacia el futuro (De, 193).*

Este fragmento autobiográfico evidencia la consolidación de una identidad docente que ha integrado sus vivencias, esfuerzos y vulnerabilidades en una narrativa de aceptación y sentido. Aquí el profesor de matemáticas se autodescribe desde una identidad afirmada y singular "me siento único, singular e irrepetible", construyendo una narrativa de sí mismo que integra pasado, presente y porvenir, en consonancia con la identidad narrativa ricoeuriana. La afirmación de la propia unicidad y de la calma que esta genera muestra un proceso de autorreconocimiento profundo, en el cual el sujeto se narra cómo alguien que acepta su diferencia y la convierte en fuente de fuerza interior.

En este poder contarse el docente se narra a sí mismo como alguien que sufre, aprende, cae, se levanta, descubre, siente, cambia y se transforma. Las emociones experimentadas son hilos conductores que permiten reorganizar la identidad. Cada relato es un ejercicio de interpretación afectiva del mundo vivido, un modo de narrar la experiencia que la vuelve comprensible. La refiguración del sí ocurre cuando el sujeto revisa su pasado desde un presente que ilumina lo vivido y proyecta un futuro deseado. En estos relatos, el docente emerge como un ser narrativo, capaz de convertir el sufrimiento en sentido y la experiencia en identidad.

Imputabilidad y responsabilidad: asumir los actos, reconocer el impacto y reparar

Para Ricoeur (2006), la imputabilidad significa responder ante sí y ante el otro. Esto se hace visible cuando los docentes reconocen su responsabilidad en situaciones que marcaron a sus estudiantes o a la comunidad educativa. En la docencia, esta capacidad está anclada en emociones morales y relacionales. La responsabilidad del profesor no es solo normativa, sino afectiva, pues se cuida porque siente, se compromete porque afecta y es afectado. Casarotti (en Lechini, 2009) subraya que esta capacidad descansa en la elección deliberada que permite atribuir una acción a un agente. Cuando los docentes reconocen que una decisión afectó positivamente o negativamente a sus estudiantes, o a sí mismo, se ponen

en juego procesos de responsabilidad y reparación que no solo reconfiguran su práctica, sino también su identidad ética.

Emociones que sostienen la responsabilidad docente

En los relatos autobiográficos aparecen unas emociones que sostienen la responsabilidad docente las cuales colocan esta característica como prioridad en las decisiones que toma el docente. Un primer ejemplo de esto se da con emociones como la ***determinación del cambio personal*** la cual Fredrickson (2001) describe como una de las emociones positivas que "impulsa al individuo a perseverar ante la dificultad y a movilizar recursos cognitivos y conductuales para superar obstáculos" (p. 222). Desde esta perspectiva, la determinación no solo moviliza, sino que amplía la capacidad de afrontamiento y de resolución creativa de problemas; esto se evidencia en el siguiente fragmento,

> *Fue entonces cuando comprendí que no solo Dios me había puesto en este camino, sino que también me había dado la fuerza para recorrerlo, y con cada paso, con cada tropiezo, con cada logro, me demostraba que sí, que podía con todo lo que me propusiera (A, 20).*

En este fragmento se manifiesta una emoción refigurante de determinación, de valencia positiva y activación media, que condensa el tránsito interior del sujeto hacia una comprensión más amplia de sí mismo y de su propósito vital. El profesor de matemáticas se reconoce como agente responsable de su propio camino, otorgándose a sí mismo la fuerza, la perseverancia y la disposición para continuar aun en medio de tropiezos y dificultades; aquí la imputabilidad no aparece ligada a culpa o daño, sino a la responsabilidad sobre el propio empoderamiento, una de las formas centrales del poder hacerse responsable que Ricoeur (2006) destaca en la estructura del hombre capaz.

Un segundo ejemplo de estas emociones de responsabilidad es el ***amor propio***, el cual es entendido por Nussbaum (2001) como una valoración que revela "lo que el sujeto considera significativo para su propio florecimiento" (p. 1), mientras que Scheler (2004) lo entiende como un acto afectivo que "eleva los valores más altos de la persona hacia la cual se dirige" (p. 132), orientando la relación hacia el cuidado, la apertura y la expansión ética.

> *Ese taller performático me dejó una enseñanza que llevo conmigo: cuidarse a uno mismo no es un acto egoísta, es un acto de amor, porque solo quien se cuida puede cuidar verdaderamente a otros. Lo conecté con esas palabras bíblicas que resuenan en mí: amar a los demás como a uno mismo. Comprendí que, como docentes, debemos cultivar nuestra propia salud emocional para poder acompañar con empatía a nuestros estudiantes (Du, 128).*

El cambio que se describe en el fragmento anterior no es meramente conductual, sino afectivo y ético, pues se pasa del descuido personal a una comprensión profunda de que el bienestar propio es condición para cuidar a los demás. Aquí, el reconocimiento de que "cuidarse no es un acto egoísta" constituye una reconfiguración de sentido, donde el amor se entiende no solo como vínculo hacia los otros, sino como una disposición interior que

posibilita el encuentro. Cuando en el relato se afirma que el taller enseñó que “cuidarse a uno mismo no es un acto egoísta, es un acto de amor”, el profesor de matemáticas asume la responsabilidad de sostener su propia salud emocional para poder ejercer de manera justa y empática su rol docente; aquí la imputabilidad no aparece como culpa ni como reparación de daño, sino como la toma de conciencia de una responsabilidad constitutiva del cuidado, que se vuelve parte de su identidad ética.

Emociones que tensionan la responsabilidad

En los relatos también emergen emociones que tensionan la responsabilidad, entendidas como aquellas que generan algún tipo de malestar ante lo que se acepta, se da u ocurre durante la experiencia vivida. Un ejemplo de esto es la ***impotencia hacia las limitaciones del rol docente y las situaciones de injusticia***. Bisquerra (2009) explica que la impotencia es frecuente en contextos de formación cuando el docente o estudiante enfrenta realidades que los superan como injusticias, límites institucionales o situaciones sociales difíciles, y que su abordaje requiere procesos de regulación emocional, apoyo y reinterpretación, para evitar que se convierta en parálisis emocional o desánimo crónico. Lo anterior, se puede evidenciar en el siguiente fragmento,

> *En esta actividad en particular, se sintió frustración al evidenciar que nuestro rol como docentes a veces no permite modificar lo malo que viven nuestros estudiantes. De allí, la impotencia que sentimos al poder solo escuchar y evidenciar lo malo y no poder generar actos que cambiarán y transformarán las situaciones de desigualdad e injusticia que experimentan los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad (Du, 121).*

Aquí el sujeto reconoce su responsabilidad, limitada pero real, frente a situaciones de sufrimiento e injusticia vividas por los estudiantes, y al mismo tiempo se hace cargo de los límites de su quehacer, lo que constituye uno de los núcleos más profundos de la imputabilidad ricoeuriana. Esta vivencia marca un momento de ruptura interior, en el que se confronta el ideal vocacional con las condiciones estructurales del contexto educativo. En este caso, la imposibilidad de transformar de inmediato las situaciones de desigualdad genera un conflicto emocional que moviliza la reflexión ética sobre el sentido de la enseñanza.

Como se pudo apreciar, los relatos de la imputabilidad aparecen como una forma ética de posicionarse ante el mundo. No se trata solo de reparar daños, sino también de asumir la autoría del propio crecimiento y de las condiciones emocionales que se crean en la experiencia de formación. Las emociones de culpa, responsabilidad, empatía, fuerza interior, dolor, cuidado, funcionan como brújula moral, permitiendo que el sujeto interprete su acción y la asuma como propia. En este sentido, el docente se reconoce como alguien que responde por sí mismo y ante los demás, que se asume agente ético y afectivo, y que entiende su práctica como un acto de cuidado mutuo.

La organización de los relatos en estas cuatro capacidades muestra que la trayectoria formativa no es solo una acumulación de experiencias, sino un proceso de constitución del sí. El *hombre capaz* no es un ideal abstracto, sino una figura que emerge en cada uno de los

relatos entrelazando las cuatro capacidades de Ricoeur. En conjunto, estos relatos muestran que la identidad docente es esencialmente emocional, narrativa y ética, y que se configura en la articulación entre lo que se siente, lo que se dice, lo que se hace y lo que se asume.

La tabla 5, muestra el cruce entre las coordenadas de las emociones y los relatos en el componente intrapersonal del Ser del profesor de matemáticas, hasta aquí expuestos.

Tabla 5. Emociones del análisis intrapersonal

Intra	Decir	Emociones que posibilitan el decir	Conmoción hacia un tipo de enseñanza
			Curiosidad hacia lo desconocido
			Liberación de lo que soy
		Emociones que inhibieron el decir	Frustración hacia una forma de enseñar
	Hacer	Emociones que posibilitan la acción docente	Optimismo del cambio en la educación
		Emociones que obstaculizan la acción	Angustia por no lograr alguna meta
	Contarse	Emociones como elementos narrativos	Duda ante una elección personal
			Motivación hacia el aprendizaje de las emociones.
			Satisfacción de lograr mis metas.
			Gratitud por lo que soy
			Seguridad del cambio
			Tranquilidad ante lo que soy
	Imputabilidad	Emociones que sostienen la responsabilidad docente	Determinación del cambio personal
			Amor propio
		Emociones que tensionan la responsabilidad	Impotencia hacia las limitaciones del rol docente y las situaciones de injusticia

Nota: construcción propia

Ahora bien, en relación con el segundo objetivo propuesto por esta sistematización, a saber: *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. 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 son:

- 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 “apretan” 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.

Se ha acudido a la metáfora del telar porque de acuerdo con Cacho (2004), las trayectorias de formación se pueden entender como un tejido que conecta la memoria, en este caso la memoria emocional, con los recuerdos e historias personales, propias de la experiencia del pasado, del presente y del futuro. En este sentido, se entiende la trayectoria de formación de un profesor de matemáticas como una tela que se va tejiendo con distintos hilos y tensiones.

La Urdimbre: los hilos de origen y de sentido personal

La trayectoria de formación no comienza en la universidad ni con la decisión explícita de estudiar una licenciatura; su origen se teje mucho antes, en los recuerdos de infancia, los vínculos familiares y las primeras emociones que configuran la sensibilidad del sujeto. Cacho (2004) entiende la dimensión biográfica como el territorio donde se “anclan” los sentidos iniciales del ser profesor. En la metáfora del telar, esta dimensión constituye la urdimbre, esos hilos verticales que se tensan primero y que sostienen todo tejido posterior. Sin esta base emocional y vital, la trama educativa y los hilos históricos no tendrían cómo entrelazarse.

En el relato autobiográfico construido, el primer hilo de la urdimbre son **las matemáticas,** pues ellas se convierten en un espacio íntimo de refugio y afirmación. por ejemplo, en el siguiente relato,

> *“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” (A, 4).*

Se observa que la calma y la alegría no fueron solo emociones, pues funcionaron como hilos invisibles que más tarde sostendrían el deseo de enseñar. Torres y Salazar (2024) sostienen que las trayectorias de futuros profesores se construyen desde experiencias significativas de la infancia que dejan huellas afectivas sobre los saberes. Las autoras señalan que muchas de esas experiencias aparecen relatadas como momentos donde el estudiante encuentra placer, siente competencia, se reconoce capaz, o se siente acompañado emocionalmente por un saber. En la misma línea, García-Poyato et al. (2018) muestran que la motivación para ser docente frecuentemente nace de manera “intrínseca en el momento de enseñar a niños y/o por el gusto específico por una materia escolar” (p. 52). Las emociones de calma y alegría que se describen en el fragmento se pueden asociar a lo que los autores denominan “motivación intrínseca”, es decir, aquellas experiencias que fortalecen la autoestima académica y que inciden directamente en la elección futura de la profesión. Así, el fragmento del relato autobiográfico evidencia que el vínculo con las matemáticas surge desde una relación afectiva positiva, que más adelante se convierte en motor para la formación docente.

Un segundo hilo de la urdimbre es la **experiencia de enseñar**, evidenciado cuando se le explica al hermano mayor cómo dividir, esto se puede reconocer en el siguiente fragmento,

> *"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" (A, 4).*

De acuerdo con lo expuesto en el relato autobiográfico, el niño que enseña a su hermano ya es, de cierta manera, el adulto que más tarde hará de esa acción su proyecto de vida. Estas experiencias tempranas funcionan como hilos biográficos que revelan disposición natural a explicar, satisfacción por ayudar al otro a comprender, goce por compartir un saber y un sentido de agencia que fortalece la identidad. A propósito de lo anterior, Torres y Salazar (2024) sostienen que las trayectorias docentes están compuestas por relatos originarios donde la enseñanza aparece como un acto afectivo, vinculado a la familia, a la cercanía y a la emoción. Según estas autoras, en los relatos de los profesores de matemáticas, emerge el descubrimiento del gusto por explicar, la alegría de servir al otro, el poder transformador de acompañar, y la emoción de ver que alguien aprende gracias a él.

Otro ejemplo de este hilo significativo de esta urdimbre es el siguiente fragmento, donde se muestra esa intención que surge a través de un juego de la infancia.

> *"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" (A, 1).*

Aquí la docencia no aparece como decisión racional, sino como parte de tu modo de ser desde la infancia. García-Poyato et al. (2018) señalan que "las habilidades de enseñanza, valores intrínsecos de la carrera y hacer una contribución social" son las principales motivaciones hacia la docencia. Además, se evidencian las configuraciones de deseo y sentido que se gestan en la infancia y que se revelan a través de juegos simbólicos, prácticas imitativas, placer por explicar, sensaciones de dominio y claridad y pequeños actos docentes antes de cualquier formalidad. Desde esta perspectiva, este fragmento es un hilo profundo y antiguo de la urdimbre, donde la docencia aparece como un deseo arraigado que se expresa antes de tener lenguaje para nombrarlo.

Otro hilo significativo de esta urdimbre emerge en los **recuerdos familiares**, como se menciona 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" (Du, 85).*

De acuerdo con Torres y Salazar (2024), la familia aparece como un escenario formativo fundamental dentro de la dimensión biográfica de las trayectorias docentes. Estas autoras explican que los estudiantes para profesor suelen narrar a la familia como un espacio donde se originan los primeros estímulos hacia la educación, el reconocimiento afectivo, la valoración de los saberes escolares y las motivaciones para persistir en el camino formativo. Este fragmento autobiográfico coincide plenamente con este rol de la familia descrito por las autoras, pues aparece como sostén, impulso y refugio, tres imágenes que remiten directamente a los anclajes afectivos que fortalecen la identidad docente desde la infancia y adolescencia.

Los hilos que complementan la urdimbre: colores de lo educativo

Cacho (2004) concibe la dimensión de lo educativo como el espacio donde se incorporan saberes disciplinares y pedagógicos, pero también donde se reconfiguran los sentidos y las emociones gestadas en la biografía. En el tejido que representa la trayectoria de formación, la dimensión educativa corresponde a los hilos de colores que se entrecruzan con la urdimbre biográfica. Estos hilos representan las experiencias vividas en la escuela, en la universidad y en los distintos espacios de formación, y dan cuenta de cómo los encuentros con profesores, las emociones detonadas por los contextos escolares y los desafíos con las matemáticas se tejen de manera compleja.

Esta dimensión se analiza a través del color de los hilos, que permite evidenciar la diversidad emocional que atraviesa cada vivencia. El color azul representa a los maestros memorables; el color rojo hace alusión a los profesores que generaron dolor o rechazo; el color naranja muestra las experiencias de exclusión en la escuela; y el color negro reconoce las prácticas educativas con las matemáticas. Cada uno de estos hilos aporta matices indispensables para comprender cómo se fue construyendo la trayectoria docente y cómo las emociones emergen en dicha trayectoria.

Iniciando el análisis del primer color de **hilo, el azul**, que representa a los maestros memorables quienes

> 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 (Zambrano, 2021).

Un ejemplo de este hilo azul es el relato acerca de la profesora de trigonometría, en la experiencia escolar de 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 (A, 11).*

Este fragmento muestra cómo un docente memorable transforma no solo la comprensión de un saber, sino el sentido profundo de la formación. Tal como afirman Torres y Salazar (2024), "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", y entre esas experiencias destacan "los modelos del profesor que se quiere o no ser a partir de las experiencias del tiempo educativo". La profesora descrita encarna precisamente ese modelo que ilumina la trayectoria al enseñar a creer en uno mismo y a comprender el aprendizaje como una posibilidad de transformación. Esto coincide con lo señalado por Jiménez y Torres (2025), quienes muestran que los maestros significativos impulsan "prácticas innovadoras y la resistencia a prácticas tradicionales" y que las trayectorias docentes se configuran mediante "eventos que moldearon las experiencias" de los futuros profesores. Así, la enseñanza de esta maestra, centrada en la curiosidad, la exploración y la autonomía, actúa como un acontecimiento formativo que despierta una "alegría motivadora" y teje sentidos duraderos en la identidad docente en construcción.

Otro ejemplo de ese hilo azul que complementa la urdimbre, y en relación con la experiencia educativa en la MDM, se relaciona con la profesora del seminario Aproximación narrativa, quien con su forma de ser abrió las puertas al autodescubrimiento, la narración y la autoconfianza. Esto se puede evidenciar 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 (Du, 56).*

La presencia de la profesora que aparece en el relato constituye un punto decisivo en la trayectoria formativa, pues creó un espacio donde la palabra y la experiencia adquirieron un sentido pedagógico que transformó la manera de comprender la docencia. Torres y Salazar (2024) sostienen que los maestros significativos son aquellos capaces de generar experiencias que se convierten en "conocimiento vivo" al inscribirse en la memoria y la sensibilidad del

estudiante, y que actúan como "modelos del profesor que se quiere o no ser a partir de las experiencias del tiempo educativo". Esto se manifiesta en el seminario narrado, en el que la palabra, vivida más que explicada, se volvió guía para resignificar la propia formación. De manera complementaria, Jiménez y Torres (2025) afirman que las trayectorias se configuran a partir de "eventos que moldearon las experiencias" de los futuros docentes, destacando que ciertos formadores se convierten en referentes identitarios. La intensidad emocional descrita en el relato muestra precisamente ese efecto: la docente emerge como un nodo de sentido que dinamiza la continuidad en el proceso formativo y amplía la comprensión de la docencia como un acto profundamente humano y encarnado.

Un segundo hilo que complementa la urdimbre es el de color rojo que representa a los profesores no memorables. Esta idea de profesores, que, aunque se quieran olvidar, hacen parte de la memoria, permite que en el relato se evidencien marcas dolorosas en la dimensión educativa. Durante el relato, y el análisis del primer objetivo, se puede evidenciar la presencia de estos maestros. El siguiente fragmento es una muestra de que, hasta el propio profesor de matemáticas que se refigura, puede llegar a generar un "golpe" a sus estudiantes.

> *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 (Du, 76).*

Aquí se revela una práctica docente que genera malestar y que se inscribe dentro de lo que Torres y Salazar Amaya (2024) denominan experiencias que configuran "los modelos del profesor que se quiere o no ser" (p. 2). La metáfora del escudo y el golpeador se convierte en un hilo rojo que evidencia dinámicas de violencia simbólica dentro de la formación docente. Esto coincide con lo planteado por Jiménez y Torres (2025), quienes afirman que las trayectorias se ven profundamente afectadas por "eventos que moldearon las experiencias", especialmente aquellos que revelan tensiones éticas o prácticas que el futuro profesor rechaza. El ejercicio no solo provocó incomodidad, sino que permitió reconocer la necesidad de evitar reproducir prácticas que normalizan la agresión, aun simbólica, en contextos educativos.

En esta construcción de la trayectoria de formación, otro de los hilos que aparece es el de **color naranja**, el cual representa aquellas experiencias donde emerge la exclusión o el aislamiento dentro de espacios educativos. Un ejemplo de esto se evidencia en el siguiente fragmento,

> *… Confieso que al inicio preferí no participar; sentía que mi historia no era tan impactante como la de otros compañeros… (Du, 50).*

En este fragmento del relato autobiográfico se expresa una experiencia de exclusión interiorizada: no se trata de que alguien excluya al individuo directamente, sino de que el mismo se silencie al sentir que su historia no era suficiente, lo cual es una forma profunda de autoexclusión que también marca la trayectoria formativa. La percepción de que la historia "no era tan impactante" refleja una tensión interna asociada a expectativas de valor y reconocimiento, tensión que, como señalan Jiménez y Torres (2025), las trayectorias están marcadas por "eventos que moldearon las experiencias" de los futuros docentes, indicando que incluso situaciones que generan retraimiento pueden convertirse en detonantes de reorganización identitaria. Desde esta perspectiva, el acto de callarse no es un simple gesto de timidez, sino un punto de tensión que configura la relación del sujeto con su historia, habilitando posteriormente la posibilidad de recuperar la palabra y resignificar su participación en el proceso formativo.

Ahora bien, en la trama que representa la trayectoria de formación, el **hilo negro** hace su aparición para representar aquellas experiencias en las que las prácticas escolares con las matemáticas mismas se convirtieron en un desafío emocional, pues se vivieron momentos de duda, angustia, incomodidad o tensión que marcaron la relación con el saber disciplinar. A diferencia del hilo azul, que recoge experiencias con docentes memorables, y del hilo rojo, asociado a profesores no memorables, el hilo negro se refiere directamente al encuentro íntimo con la matemática como objeto de conocimiento, como obstáculo o como territorio incierto. Un ejemplo de ello se muestra 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" (Du, 142).*

El fragmento evidencia cómo la relación con el contenido académico en un semestre especialmente exigente activa emociones de miedo, angustia y duda que inciden directamente en la percepción de las propias capacidades. Desde lo planteado por Torres y Salazar (2024), estas vivencias adquieren relevancia en la medida en que el sujeto "es a partir de las experiencias (de todo tipo) que acumula a lo largo de su vida", lo cual permite comprender que momentos de abrumamiento también forman parte del tejido que configura la formación docente. En coherencia con esto, Jiménez y Torres (2025) señalan que las trayectorias se estructuran a partir de "eventos que moldearon las experiencias", entre los cuales pueden incluirse aquellos episodios en los que el futuro profesor se enfrenta a cargas académicas intensas que despiertan vulnerabilidad. Así, esta escena no se interpreta como una falla personal, sino como uno de esos eventos que afectan emocionalmente el proceso formativo y que, al hacerlo, se convierten en parte constitutiva de la identidad docente en construcción.

La tensión en el telar: Historia que transforma

Para Cacho (2004), la trayectoria docente no puede comprenderse sin la dimensión histórica, pues el profesor se forma siempre en relación con un mundo que lo antecede y lo atraviesa: instituciones, políticas educativas, coyunturas sociales, discursos pedagógicos y realidades comunitarias que tensan, aflojan, rompen o rehacen los hilos del devenir profesional. En el telar de la trayectoria formativa, la tensión representa aquellos acontecimientos históricos, sociales y vitales que aprietan o aflojan los hilos de la experiencia, alterando el ritmo con el que esta se teje.

En esta dimensión, la tensión se convierte en una fuerza que modifica el tejido: a veces aprieta, generando angustia, incertidumbre o bloqueo; a veces afloja, permitiendo respirar, reorientar el camino o aprovechar una oportunidad inesperada. Así, eventos como la pandemia, las limitaciones económicas, la presión académica, los obstáculos institucionales o incluso las oportunidades ofrecidas por otros actores (profesores, coordinadores, instituciones) se constituyen en elementos que no solo rodean la trayectoria, sino que la moldean profundamente. La dimensión histórica permite, entonces, comprender cómo las emociones, decisiones y significados de la formación no ocurren en un vacío, sino en un contexto que continuamente tensa, desafía y resignifica el telar de la vida académica y docente.

Uno de los hechos históricos que marcó la trayectoria educativa fue la pandemia. Un ejemplo de lo que ocasionó este suceso, se puede encontrar en el siguiente fragmento,

> *"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?" (A, 23).*

La frase en la que se afirma que "la pandemia marcó un antes y un después" evidencia una tensión histórica que transformó tanto la formación docente como la identidad personal. Diversos informes internacionales, como los producidos por UNESCO en 2020, señalaron que la pandemia interrumpió los procesos educativos y obligó a replantear el sentido y las condiciones de la enseñanza, generando interrogantes éticos y pedagógicos similares a los expresados en el relato. En la misma línea, Santos (2020) describe este periodo como un acontecimiento que reveló la fragilidad de las instituciones y la vulnerabilidad emocional de quienes habitan los sistemas educativos, lo cual se refleja en las preguntas que emergen en la narración respecto al quehacer docente. Estas tensiones dialogan con lo planteado por Torres y Salazar (2024), quienes destacan que los acontecimientos históricos inciden directamente en las trayectorias formativas al provocar momentos de revisión y reconfiguración del propio camino. Así, la pandemia no solo aparece como un obstáculo contextual, sino como un hito

que obligó a repensar la práctica docente desde la distancia, la incertidumbre y la necesidad de situarse en las condiciones reales de los estudiantes.

Otro ejemplo de lo ocurrido por la pandemia fueron las limitaciones tecnológicas, a lo que el relato autobiográfico se refiere 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" (A, 25).*

Aquí se expone otra tensión histórica que incidió de manera significativa en la trayectoria formativa: la desigualdad digital que emergió durante la educación remota. Esta situación generó sentimientos de impotencia ante circunstancias que excedían las posibilidades de los docentes y que afectaban directamente la continuidad del aprendizaje. Durante la pandemia se pudo evidenciar que la falta de conectividad se convirtió en una de las brechas más complejas de afrontar, pues no solo limitaba el acceso a las clases, sino que producía frustración y aislamiento en estudiantes y profesores. La expresión "no podía solucionarlo, no estaba a mi alcance" evidencia esa mezcla entre responsabilidad y reconocimiento de los propios límites frente a un escenario sin precedentes. Esta vivencia se articula con la perspectiva de Torres y Salazar (2024), quienes destacan que los acontecimientos históricos introducen tensiones que obligan a reajustar la práctica y a replantear las formas en que se siente y se comprende la educación. En ese sentido, la desigualdad digital no fue únicamente un obstáculo técnico, sino un acontecimiento que volvió visible la vulnerabilidad estructural del proceso formativo y la necesidad de responder de manera sensible a las realidades de los estudiantes.

Otro de los elementos que marcaron la trayectoria formativa del profesor de matemáticas fue el sentimiento de pobreza, ese que alza a la vista la desigualdad con la que cuentan miles de personas en el país. Un ejemplo de ello se encuentra 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" (A, 13).*

En este fragmento se enmarcan las condiciones materiales que tensionaron profundamente la trayectoria, produciendo emociones de tristeza, furia y desánimo. Esta

vivencia puede comprenderse desde lo que Bourdieu (1988, 1997) denomina las desigualdades estructurales del capital económico, que delimitan las oportunidades educativas y generan itinerarios formativos atravesados por esfuerzos desproporcionados frente a quienes sí cuentan con los recursos necesarios. En este caso, la imposibilidad de costear los procesos de admisión no solo representó una barrera externa, sino que configuró un punto de quiebre emocional que marcó la forma en que se pensaba sobre el propio futuro.

Un último elemento de esta tensión histórica en el telar son las oportunidades que se presentan en la trayectoria formativa. Un ejemplo de ello se puede evidenciar 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" (A, 32).*

El fragmento constituye un momento en el que la tensión del telar se afloja, permitiendo que la trayectoria continúe cuando parecía interrumpirse. El hecho de que la coordinadora concediera un día más para entregar la prueba y el anteproyecto no solo modificó la posición que se tenía frente al proceso de admisión, sino que transformó emocionalmente la vivencia permitiendo el paso de la desesperanza a la apertura de una posibilidad que se experimenta como "una puerta que se abre".

Esta experiencia encarna lo que Martín-Barbero (2003) denomina un acontecimiento mediador, el cual irrumpe en la linealidad de la vida y produce desplazamientos significativos en el horizonte del sujeto. Aquí se evidencia como las trayectorias docentes surgen a partir de tensiones que a veces aprietan y otras se distienden gracias a figuras o intervenciones que sostienen o reorientan al futuro docente. En este caso, la oportunidad ofrecida por la coordinadora actúa como un punto de inflexión positivo que no solo permitió la admisión al programa de formación, sino que reafirmó el sentido espiritual y vocacional del proyecto de vida, consolidando la convicción de que cuando la trayectoria está llamada a continuar, el telar encuentra una vía para seguir tejiéndose.

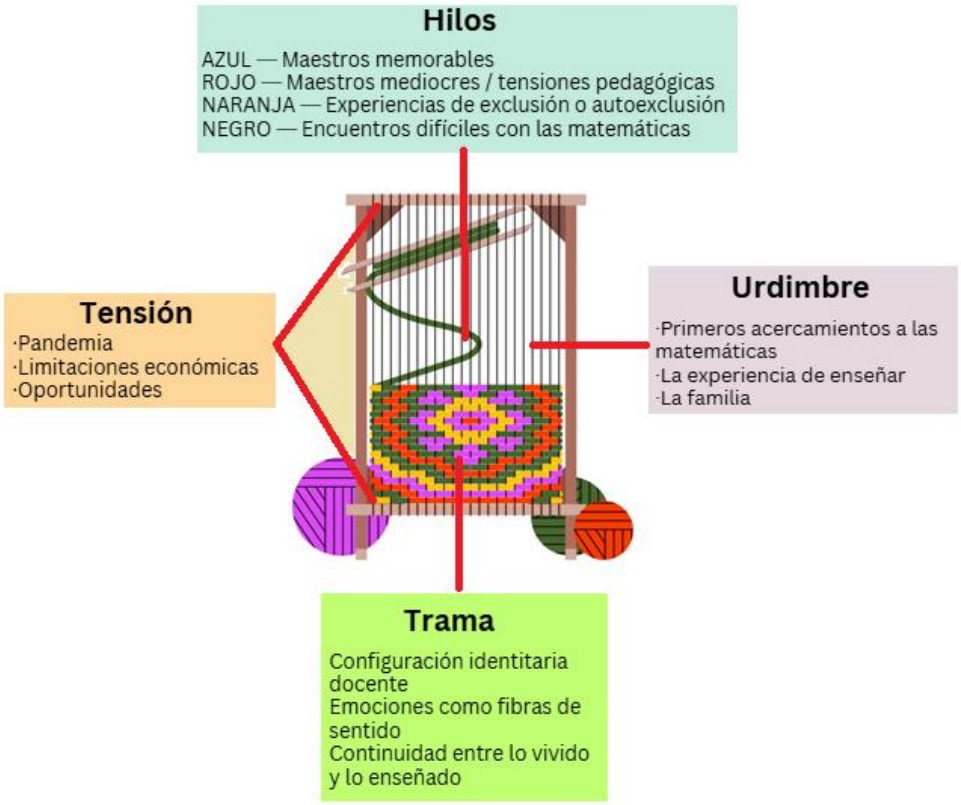
Trama: la trayectoria tejida

La trama es el tejido final que emerge del encuentro entre la urdimbre biográfica, los hilos educativos y las tensiones históricas que han atravesado mi trayectoria de formación como profesor de matemáticas. Si la urdimbre sostuvo los primeros gestos de mi vocación, los vínculos familiares, los juegos infantiles y el descubrimiento del gusto por enseñar, los hilos educativos (luminosos, dolorosos, excluyentes o desafiantes) fueron configurando color, textura y dirección a ese tejido. Al mismo tiempo, las tensiones históricas, como la pandemia, las limitaciones económicas y las oportunidades inesperadas, funcionaron como

fuerzas que apretaron o aflojaron el telar, obligándome a reorientar el modo en que aprendía, enseñaba y me comprendía como futuro docente. La trama, entonces, no es solo la suma de experiencias, sino la forma singular en la que estas se entrecruzan, resignifican y se vuelven trayectoria. Es un tejido donde las emociones no son adornos, sino fibras que dan cohesión, resistencia y sentido a mi formación. Lo que aquí se presenta es el entramado final: la trayectoria de un profesor que se ha ido haciendo entre luces y sombras, certezas y dudas, oportunidades y rupturas, y que encuentra en la docencia no un destino fijo, sino un tejido siempre vivo que continúa expandiéndose.

La figura 7 muestra el mapa–telar que se generó con el fin de sintetizar, de manera visual, la trayectoria de formación reconstruida a partir del relato autobiográfico, mostrando cómo las distintas dimensiones (biográfica, educativa e histórica) se entrecruzan para dar lugar a una identidad docente en permanente configuración. En la base se encuentran los hilos de la urdimbre, aquellos elementos biográficos que sostienen y orientan el tejido: los primeros acercamientos a las matemáticas, los gestos iniciales de enseñanza, el apoyo familiar y la vocación que se insinuaba desde la infancia. Sobre ellos se entrelazan los hilos de colores de la dimensión educativa, que 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 matemáticas mismas (hilo negro). Estos hilos, a su vez, se ven afectados por las tensiones históricas, pandemia, limitaciones económicas y oportunidades inesperadas, que aprietan o aflojan el telar, reorientando el sentido de la formación. La trama final emerge, así como el resultado de todas estas fuerzas: un tejido complejo, vivo y profundamente emocional, que expresa la manera singular en que este profesor en formación ha ido tejiendo su ser docente entre certezas y dudas, luces y sombras, resistencias y descubrimientos.

Figura 7 La trama del trayectoria de formación



Nota: Construcción propia

Capítulo 5. Puntos de llegada

Este apartado se ubica en el último momento de la propuesta de sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018). El autor propone que los puntos de llegada, aluden al tiempo "de formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica" (p. 158), de acuerdo con esto, propongo tres puntos de llegada como conclusiones: en relación con el alcance del objetivo general; en relación con la refiguración alcanzada; y en relación con asuntos para próximas investigaciones. Al final se describen algunas posibilidades de comunicación de los resultados de esta sistematización.

Alcance del objetivo general

En este apartado se pretende identificar y reflexionar sobre el alcance del objetivo general que orientó esta sistematización, el cual propendió por *analizar las emociones de un profesor de matemáticas y la refiguración de su Ser a través de relatos autobiográficos en el marco de la sistematización de su experiencia de formación en la Maestría en Docencia de las Matemáticas – UPN, que le permite reflexionar sobre la relación entre sus emociones y su trayectoria de formación.*

Este objetivo se cumplió, pues en el tercer capítulo se realizó un relato autobiográfico, el cual fue escrito con el propósito de dar a conocer la trayectoria educativa del profesor de matemáticas antes, durante y después de la maestría. Anudado a ello, en el capítulo 4 se realizó el análisis donde se tomaron fragmentos que no solamente mostraban la trayectoria, sino que sacaban a la luz las emociones que fueron detonadas en las temporalidades antes descritas.

La manera en que se escribió el relato autobiográfico y en cómo se realizaron cada uno de los análisis, permitió abarcar la refiguración que llevó a cabo el profesor de matemáticas en su tránsito por la MDM. Se debe aclarar que dicha refiguración no se agota, pues la experiencia de formación continua y sigue dejando huella en el docente.

Las emociones que emergieron del análisis relacionadas con el componente interpersonal del ser del profesor de matemáticas, se tipificaron en tres clases, las detonantes "entusiasmado por lo que ocurre con los otros, ira hacia algunas formas de enseñanza, sorpresa ante la enseñanza del otro y apacibilidad por las emociones de los otros", las transicionales "alegría por enseñar, asombro por la enseñanza de otros, admiración por el rol docente, tristeza compartida entre los otros y nosotros, reflexión hacia lo que se aprende con otros y afabilidad por los otros" y las refigurantes "gratitud hacia las experiencias con otros, amor hacia otros, exultante hacia lo aprendido con otros y dicha por lo vivido con otros". Todas ellas permitieron dar cuenta de dicho componente porque dejan ver la esencia de la identidad del profesor de matemáticas en relación con los otros y el nosotros. Estas emociones surgen al generar experiencias en sociedad e inciden en la forma de ser del profesor con su comunidad.

Por su parte, las emociones que emergieron del análisis relacionadas con el componente intrapersonal del ser del profesor de matemáticas, se tipificaron de acuerdo con las capacidades propuestas por Ricoeur (2006). Las emociones relacionadas con la capacidad de decir "conmoción hacia un tipo de enseñanza, curiosidad hacia lo desconocido, liberación

de lo que soy y frustración hacia una forma de enseñar"; las emociones relacionadas con la capacidad de acción "optimismo del cambio en la educación y angustia por no lograr alguna meta"; las emociones relacionadas con la capacidad de contar "duda ante una elección personal, motivación hacia el aprendizaje de las emociones, satisfacción de lograr mis metas, gratitud por lo que soy, seguridad del cambio y tranquilidad ante lo que soy"; y las emociones relacionadas con la imputabilidad "determinación del cambio personal, amor propio e impotencia hacia las limitaciones del rol docente y las situaciones de injusticia".

Estas emociones dan cuenta del componente intrapersonal porque están estrechamente relacionadas con las experiencias que marcaron de manera individual al profesor de matemáticas. Aquí se hizo una vista a esas emociones que fueron detonadas por recuerdos, actividades, tareas y/o discusiones con docentes y compañeros de la maestría. Todas ellas fueron enfocadas en lo que el docente puede decir, hacer, contar y responsabilizarse. Aquí no solamente se observaron aquellas emociones que posibilitaban germinar las capacidades, sino que también las que de alguna manera generaban obstáculos.

Ahora bien, se encontró una relación estrecha entre las emociones y la trayectoria de formación, pues las primeras están presentes todo el tiempo, en el desarrollo de la trayectoria. Aludiendo a esta presencia, se hizo uso de la metáfora del telar, para ejemplificar la trayectoria como la trama que se teje a partir de las dimensiones propuestas por Cacho (2004). La urdimbre permitió recordar los primeros encuentros con las matemáticas, las primeras enseñanzas que llevó a cabo el profesor de matemáticas y las situaciones familiares que han marcado la vida del profesor de matemáticas. Todo ello enmarcado bajo la dimensión biográfica que trae consigo vivencias del antes, durante y una refiguración que se construye con el pasar del tiempo.

Por su parte, los hilos de colores germinaron las emociones que transmitían los maestros memorables y no memorables, las experiencias de exclusión y los encuentros difíciles con las matemáticas. Esto permitió generar reflexiones sobre la dimensión educativa frente a lo que el profesor quisiera ser o no, lo que lo determina y lo que no y las posibles herramientas a usar ante posibles dificultades que se le presenten. Además, la tensión retomó lo ocurrido por la pandemia y lo que ella conllevó no solo para la educación sino para la sociedad, las problemáticas de dinero que dejan ver la desigualdad económica que se vive en Colombia y esas luces que se ven al final del túnel que muestran las oportunidades que surgen ante una oscuridad permanente. Lo anterior permitió reconocer que la trayectoria de formación está construida como una trama que recoge la configuración identitaria del profesor de matemáticas, las emociones con fibras de sentido que le dan color al telar y la continuidad entre lo vivido y lo enseñado.

Refiguración alcanzada

Teniendo en cuenta el análisis, la refiguración se ha dado esencialmente desde el Ser, especialmente en el ámbito emocional, encontrando características que muestran cómo, a través de la experiencia de formación, el profesor de matemáticas se fue consolidando como un profesor de emociones. A continuación, se enuncian las refiguraciones obtenidas durante esta sistematización:

- Conciencia en la importancia de las emociones propias y por ende, un cuidado de estas mediante la búsqueda del bienestar personal.

- Trámite de las emociones tanto personales como las de los otros, que permite no solo el cuidado sino la valoración de cada una de las emociones.
- Una tipificación que permite pensarme y contarme de distintas y extrañas formas, tal cual ha sido mi camino por esta maestría.

Ahora bien, antes de iniciar la maestría y en específico al iniciar esta sistematización, el cuidado personal era algo que no le tenía tanta importancia, pues siempre me importó generar un bienestar para los demás, olvidándome de mí mismo. Ser consciente de la necesidad de cuidarme (cuidar mi relación con los otros y conmigo mismo) me genera un bienestar que puedo transmitir a los demás. En el colegio y en la licenciatura, el pensamiento individual era constante, todos en busca de un solo objetivo, ser el mejor o por lo menos aprobar. Esto ocasionó mi desinterés por lo que le pasaba al otro y en específico no dejaba que me pasara nada pues vivía en una zona de confort que no me permitía reflexionar sobre lo que estaba haciendo.

En este después que estoy viviendo, puedo darme cuenta de esa transformación de pensamiento respecto al cuidado propio y el de los otros, ambos válidos y esenciales para la construcción del nosotros. Ahora puedo propiciar espacios donde no solamente me sienta bien, sino que los demás también estén en calma, tranquilos y puedan sentirse como en su hogar. Cuido mi cuerpo y mi mente a través de lo que me genera tranquilidad y me deja ver que, si yo lo puedo lograr, los demás también podrían. Por ello comparto estas refiguraciones con los que me rodean por medio de lo que hago con ellos y lo que les comento.

El estudio de las emociones, sus impactos y su trámite, me ha generado una transformación mental en la cual me he dado cuenta de que el autocuidado es necesario para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Como profesor de esta disciplina veo la necesidad de que mis estudiantes se sientan bien en el aula de clase. Para ello, construyo actividades en las cuales no solamente les ayudo a sentirse en un espacio seguro donde pueden hablar y dialogar, sino donde yo también como profesor me sienta en paz, contento y tranquilo de la transformación que estoy generando desde mi quehacer.

Anudado a lo anterior, y haciendo énfasis en el otro, esta sistematización me ha permitido refigurarme en relación con el cuidado del otro como ese sujeto a priorizar dentro de mi aula. Pase de una educación bancaria donde veía al estudiante como un recipiente donde se deposita saber y el docente tenía un poder, a ser consciente del poder de las emociones en el aprendizaje de las matemáticas. El paso por la maestría me ha enseñado que no solamente debemos cuidar la esencia física del ser, sino también todo lo que demanda una persona, su integridad, su salud (física y mental) y su bienestar en los ámbitos en los que, desde la docencia, se puede colaborar, trabajar y transformar. Por lo anterior, me es necesario generar espacios de transformación, pero sobre todo de cuidado hacia el otro, donde cada uno sea escuchado, valorado y sus emociones sean un puente para el aprendizaje de las matemáticas y la consolidación de una sociedad de valores.

He aprendido a ser más empático, a escuchar las emociones de los otros, a entenderlas y a poder dar consejos en cuanto a cómo manejarlas. Esta sistematización de la experiencia de formación me ha hecho más fuerte respecto al manejo de las emociones propias y de los otros. Ahora entiendo que no hay emociones ni positivas ni negativas, simplemente son las acciones que hacemos con esas emociones lo que hace lo bueno y lo malo. Por ende, como

docente me comprometo a seguir llevando esta idea de cuidado de las emociones, hacia el otro a mis demás colegas y a mis estudiantes, pues con ellos convivo día tras día.

Un tercer elemento de refiguración tiene que ver con la comprensión de las políticas relativas a las emociones. Aquí tuve el paso de un desconocimiento de las políticas relativas a las emociones, a una postura crítica de su contenido y su impacto en los sujetos que habitamos el contexto educativo. Estas leyes 2503 y 2460 del presente año generan políticas de cuidado emocional hacia los estudiantes. Cada institución educativa debe procurar que cada uno de sus estudiantes, niños, niñas y adolescentes se encuentre en espacios donde sus emociones sean escuchadas, valoradas y tenidas en cuenta, algo que me parece fundamental en estos tiempos. Sin embargo, no deja de irrumpir mi mente la idea de que el docente, principal actor del proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentre por fuera de estas políticas. El docente aquí no se ve como un ente al que cuidan sino al que debe cuidar. Claro, como docentes se supone que "sabemos" o al menos que "debemos" cuidar a los demás. Sin embargo, ¿quién nos cuida a nosotros?

Estas leyes deben procurar el bienestar emocional, no solamente de los estudiantes, sino también de los educandos, quienes somos impactados por cada una de las realidades de nuestros estudiantes, las situaciones que pasan en el aula y en general lo que pasa dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, es importante que estas normas sean transformadas en pro del cuidado de toda la comunidad, en la cual padres, estudiantes, directivos y docentes cuiden uno del otro y velen por que sus sentires sean escuchados de manera empática y de esta manera se pueda transformar la educación en una educación de emociones, donde la educación matemática no sea la excepción.

En general, estos tres aspectos muestran la refiguración del profesor de matemáticas, quien es permeado por la experiencia de formación en la maestría en docencia de las matemáticas que le ha llevado a ver el cuidado propio y el de la comunidad educativa, es decir del *nosotros*, como eje central de investigación. Este camino y, en especial, esta experiencia deja prever que las emociones son necesarias para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El aula de clase debe convertirse en un aula de escucha abierta, pero de escucha no solamente de la palabra, sino también de los sentires, de lo que decimos no con la boca, sino con nuestros actos y nuestra corporalidad. Por ende, como docentes de matemáticas, debemos comprometernos no solamente al cuidado de nuestros estudiantes, sino también con nuestro cuidado.

Asuntos para próximas investigaciones

Los hallazgos de esta sistematización más que cerrar un ciclo abren nuevas preguntas y caminos de indagación. De acuerdo con la experiencia de formación, considero que emergen al menos tres líneas de investigación futuras que me interesan (y espero) desarrollar mi propia práctica docente. La primera tiene que ver con la continuación del estudio de las emociones de los profesores de matemáticas, ampliando la mirada a otros ámbitos de la dimensión del ser (axiológico, actitudinal y sociopolítico) y a las demás dimensiones de la identidad del profesor de matemáticas (saber y hacer). Esto contribuiría al conocimiento existente sobre las emociones del profesor de matemáticas en su labor docente y ofrecería nuevas áreas de investigación sobre las emociones. Como aporte, se propone que estas investigaciones sigan la línea del trabajo actual (sistematización de experiencias), ya que esta

metodología enriquece el estudio de lo que el profesor dice, vive y expresa en su día a día. Lo anterior podría llevar a la creación de cartillas, artículos o libros que aporten al manejo de las emociones en el aula de matemáticas y permitan promover una enseñanza matemática más emocional.

La segunda línea de investigación que se abre a partir de esta sistematización, se relaciona con la formación inicial de profesores, en el cuidado y tratamiento de las emociones. Lo anterior se da a partir de mi propia experiencia de formación de pregrado, donde no se tuvo espacios en el currículo donde el estudio de las emociones fuera el centro. Esta línea podría abordar preguntas como: ¿qué componentes formativos (contenidos, metodologías, acompañamiento reflexivo, entre otros) resultan más efectivos para que un profesor en formación refigure su identidad hacia las emociones propias y de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa? ¿Qué cambios genera el estudio de las emociones en las instituciones educativas (tanto colegios como universidades)?

Finalmente, la tercera línea de investigación que se abre con esta sistematización, reconoce la necesidad de estudios comparativos, en los que se evidencie el manejo de las emociones de acuerdo con los niveles de formación del profesor de matemáticas, esto es pregrado, maestría y doctorado.

Espacios de comunicación

Finalmente, teniendo en cuenta la sistematización de experiencias, considero fundamental socializar y difundir los aprendizajes obtenidos en este trabajo. Como señala Jara (2018), "(…) será indispensable compartir con otras personas estas conclusiones de tal forma que los principales aprendizajes no solo queden en quienes vivimos la experiencia y participamos del proceso de sistematización" (p. 160) o leyeron este documento. En ese sentido, me comprometo a comunicar los resultados de este trabajo a la luz de los objetivos propuestos, concretamente, me propongo a escribir al menos un artículo basado en esta sistematización para una revista académica de educación matemática o relacionada con el estudio de las emociones, de manera que mis reflexiones y hallazgos alcancen a un público más amplio de investigadores y profesores interesados en la temática.

Asimismo, planeo participar como ponente en eventos académicos a nivel nacional o internacional, relacionados con la educación matemática y las emociones, para compartir mi experiencia, debatir las conclusiones que deja este trabajo y nutrirme del intercambio con otros profesionales. Estas acciones de socialización representan el compromiso de devolución al campo educativo, dado que busco que lo aprendido trascienda del ámbito personal y contribuya a la transformación de otras prácticas de profesores de matemáticas. Al cerrar este capítulo de mi formación, abro a la vez un nuevo camino de responsabilidad con la comunidad educativa, con la esperanza de que mi vivencia en la MDM y reflexiones inspiren a otros profesores a emprender sus propias refiguraciones hacia una educación matemática cada vez más llena de empatía y emociones.

Bibliografía

APAI Psicólogos. (2017). Emociones, sentimientos y otros términos afines. Sitio web. Recuperado de https://www.apai-psicologos.com/mindfulness-valencia/estado-de-animo/

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/lista-emociones-sentimientos/

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Debolsillo.

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/~choliz/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.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre.* Destino.

Devia, LL y Gámez, D. (2024). *Emociones que experimentan maestros en formación de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional en el proceso de enseñanza* [Trabajo de grado de Licenciatura en Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/19785

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos [How we think]*. D.C Heath and Company.

Domingo, À. (2021). *La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la docencia*. Graó.

Fernández-Abascal, E. G., y Jiménez, M. P. (2010). *Psicología de la emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Freire, P., Gajardo, M., & Fiori, J. L. (1971). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

García-González, M., Martínez-Sierra, G., y de Guerrero, A. (2016). Emociones de profesores de matemáticas: un estudio exploratorio. *Investigación en educación matemática* XX, 247-252.

García-González, M. S., y Ramos-Silverio, J. (2020). Perfil emocional de docentes de matemática. *Uniciencia,* 34(2), 137-152.

García, M. D. S., y Pascual, M. I. (2017). De la congoja a la satisfacción: el conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(15), 133-148.

García, Y. A., Moreno, A. H., y Sierra, G. M. (2019). Las condiciones que desencadenan emociones en profesores de matemáticas de secundaria durante su clase. *UNIÓN-Revista Iberoamericana De Educación Matemática*, 15(57), 57-78.

Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático.* Narcea- Ediciones de la U.

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

González-Calvo, G., Barba-Martín, R., Bores-García, D., & Martínez Álvarez, L. (2018). *La identidad corporizada del profesorado: Una aproximación biográfica [Teachers' embodied identity: A biographical approach]*. Teaching and Teacher Education, 71, 1-8.

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

Hatfield, E., Cacioppo, JT y Rapson, RL (1994). *Contagio emocional*. Ediciones de la Maison des Sciences de l'Homme; Prensa de la Universidad de Cambridge.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Crítica.

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.

Juliao V. C. G. (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de filosofía*. 78, 79-95. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602021000100079

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life.* Hyperion.

Lakoff, G., y Johnson, M. (2017). Metáforas de la vida cotidiana. Editorial Cátedra.

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.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Noveduc.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Le Breton, D. (2016). La identidad narrativa. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(118), 7–18. https://doi.org/10.15381/cfla.v37i118.12577

Lechini, G. (2009). La cooperación Sur-Sur y la búsqueda de autonomía en América Latina: ¿Mito o realidad? *Relaciones Internacionales*. 12, 55-81. https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2009.12.003

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política*. Lom Ediciones.

Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos,* 29(9), 47-61.

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.

Mandler, G. (1989). Affect and learning: Causes and consequences of emotional interactions. *American Psychologist*. 44(7), 670–676.

Martín-Barbero, J. (2003). De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía (2.ª ed.). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

OIT. (2016). Guía de sistematización: Para experiencias de sindicalización y negociación colectiva desarrolladas por organizaciones sindicales. Obtenido de Oficina de la OIT para los Países Andinos: https://www.ilo.org/es/media/60341/download

Ortony, A., Clore, G., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge University Press.

Paredes, P. Y. (2021). *Análisis de las emociones de los estudiantes de la Licenciatura en Física del ciclo de profundización*. [Trabajo de grado de la licenciatura en física,

Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio UPN. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16397

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

Pintrich, P., y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River.* Merrill Prentice Hall.

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.

¿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. (1988) Lo voluntario y lo involuntario II, Poder, necesidad y consentimiento. Editorial Docencia.

Ricoeur, P. (1999). Historia y narratividad. Ediciones Paidós.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Santos, B. D. S. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: CLACSO.

Seligman, M. E. P. (1991). Learned Optimism. Knopf.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being.* Free Press.

Scheler, M. (2004). *Esencia y formas de la simpatía.* Editorial Caparrós.

Schön, D. A. (1987). *Educando al profesional reflexivo [Educating the reflective practitioner]*. Jossey-Bass.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Torres, E., Arias, D., y Ortega, P. (2015). *Educación y vínculo social. Experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres*. Editorial aula de humanidades.

Torres, E. (2020). La experiencia escolar antes, durante y después de la guerra en narrativas de excombatientes. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 15-32. https://doi.org/10.17227/rce.num80-9818

Torres, E. (2021). ¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?": narrativas de excombatientes sobre infancia y escuela. Aula de Humanidades.

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. (2024). Narrativas, trayectorias y experiencias de futuros profesores de matemáticas. *Ponencia presentada en las IX Jornadas de Historias de Vida en Educación*, Universitat de València.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad [Communities of practice: Learning, meaning, and identity]*. Cambridge University Press.

Vargas, C., Salazar, C., Guacaneme, E., y Camargo, L. (2023*). Plan general de estudios: Maestría en docencia de las matemáticas*. Universidad pedagógica Nacional.