

# Emociones y representaciones sociales de la profesión docente

El caso de preescolar

*María de Lourdes Sánchez Velázquez\**

Este texto constituye un avance de la investigación “Representaciones sociales de profesoras de educación preescolar de colegios particulares, acerca de la profesión docente en la Ciudad de México”. Mediante la entrevista narrativa se obtuvieron diferentes relatos de vida, donde las informantes exponen cómo llegaron a ser profesoras a partir de sus necesidades como madres y sus motivaciones internas como mujeres. En los testimonios de las informantes cabe resaltar la manera en que expresaban diferentes emociones al relatar sus vivencias en torno a la elección de su profesión. Por ello se consideró importante conocer y reconocer en cada sujeto la influencia de las emociones en la constitución de su ser integral, así como los factores socioemocionales que influyeron en la decisión de su profesión y en sus creencias sobre ésta.

PALABRAS CLAVE: representaciones sociales, emociones, intersubjetividad, educación preescolar.

This text is an advance of the research “Social representations of preschool teachers from private schools, about the teaching profession in Mexico City”. Through the narrative interview We obtained different stories of life, where respondents described how they became teachers after their needs as mothers and their internal motivations as women. In those testimonies it is worth noticing the manner in which expressed different emotions in telling the story about their choice of profession. Thus it was considered significant to know and recognize in each subject the influence of emotions

\* Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctora en pedagogía por la UNAM, [correo:lulusanvel@hotmail.com].

in the constitution of its integral being and socio-emotional factors that influenced the decision of his profession and in their beliefs about it.

KEY WORDS: social representations, emotions, intersubjectivity, preschool education.

EL ANÁLISIS QUE AQUÍ SE EXPONE es una reflexión acerca de las experiencias de 14 profesoras de educación preescolar de escuelas privadas y de centros comunitarios de la zona sur del Distrito Federal en torno a las emociones expresadas en relación con los motivos de elección de la profesión docente y los significados que le otorgan a la misma. Estas profesoras son estudiantes de la licenciatura en educación, con las cuales interactúo cotidianamente como maestra en la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta reflexión se deriva de la tesis de doctorado en pedagogía en proceso, cuyo interés se centra en las representaciones sociales acerca de la profesión docente de estas profesoras, quienes tienen la función de educar a niños en la Ciudad de México.

Al analizar los testimonios de las informantes, me interesó la manera en que expresaban diferentes emociones. Por ello considero importante conocer y reconocer en cada sujeto la influencia de las emociones en la constitución de su ser integral, así como los factores socioemocionales que influyeron en la decisión de su profesión y en sus creencias sobre ésta. Estos aspectos se analizaron como elementos subjetivos e intersubjetivos a partir de los mismos relatos de las profesoras. Por otro lado, considero que el reconocimiento de las emociones es un área de conocimiento para la que no hemos sido educados y sobre la que se guarda un considerable hermetismo individual y social.

Las preguntas que despiertan mi interés en esta problemática son las siguientes: ¿qué influencias tienen las emociones vividas por estas profesoras en sus ideas en torno a la profesión que desempeñan?, ¿qué significados otorgan a los imperativos sociales y culturales que circulan en sus ámbitos de interacción hacia su profesión?, ¿qué emociones desencadenan en ellas los cambios en sus acciones como profesionales?

Se utilizaron como recursos de indagación una serie de relatos de vida, para conocer los sentidos que dan a su profesión. Como parte de la investigación y para efectos de este artículo, sólo expongo algunas reflexiones generadas como punto de partida para un posterior análisis e interpretación de resultados.

### Consideraciones teóricas

La reflexión que guía este estudio se fundamenta en las aportaciones teóricas y las herramientas metodológicas para el estudio de las emociones de Pluchtnik (1980), Goleman (1995), Banchs (1996), Plantin y Gutiérrez (2009) y Rodríguez (2009). De esta manera, identifiqué los significados que expresan las profesoras en torno a sus emociones.

En los relatos del proceso que las llevó a convertirse en maestras, las informantes vierten sus ideas en torno a su profesión, haciendo énfasis en la comunicación como medio trascendental de significación para la determinación de sus ideas y emociones, las cuales se van generando en sus diferentes contextos de interacción cara a cara, con otros sujetos involucrados en la tarea educativa.

Para adentrarse a este cúmulo de saberes acerca de las emociones, es necesario partir de autores que plantearon ideas fundamentales en torno a las mismas. Darwin (1965) es uno de los iniciadores, al sostener una correlación filogenética entre inteligencia y emoción. Desde esta teoría, las emociones están ligadas al comportamiento defensivo y al establecimiento de vínculos sociales, es una manifestación biológica necesaria para vivir (citado en Ramírez, 2001).

Desde la psicología, Bowlby (1998) planteó distintas formas de apego entre la madre y el hijo, como una función biológica necesaria para la supervivencia, y de la cual se derivan posteriormente vínculos afectivos de diversa naturaleza que repercuten hasta la edad adulta.

Partiendo de una concepción constructivista, para Gutiérrez (2009) las emociones están determinadas por el sistema de creencias, se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social y culturalmente construidos.

Al retomar los planteamiento de Roman Jakobson acerca de la importancia de la función expresiva o emotiva que se centra en el destinador, Plantin y

Gutiérrez (2009:492) sostienen que el análisis del polo expresivo-enunciativo está lejos de constituir el núcleo de los estudios de la emoción o que sería un error limitar el estudio de las emociones únicamente al polo del sujeto conmovido. Para una primera complementación de las observaciones de Jakobson –en torno a la función expresiva– es preciso tomar en cuenta que el contexto y la función referencial están implicados en la construcción de la emoción”, y que este aspecto es analizado por la pragmática de la emoción.

En los relatos que aquí se exponen se toman en consideración estos planteamientos; de manera tal que, al analizar cada relato, se interpretan los significados considerando el contexto de la enunciación; se parte de ubicar el sentido que los sujetos dan a su realidad de acuerdo con su cultura y sus valores.

Por otra parte, Plantin y Gutiérrez (2009) resaltan la idea de que en la comunicación verbal existe una expresión emotiva del hablante que produce múltiples emociones, las cuales pueden ser verdaderas o fingidas; esto se comprende de acuerdo con los contextos de enunciación y las circunstancias de la comunicación. En ese sentido, se pueden identificar diferentes mensajes en las inflexiones de la voz, así como en ciertas características del rostro; aquí ya existen intenciones para que el receptor reciba de determinada forma un mensaje.

De acuerdo con Caffi y Janney (citados en Plantin y Gutiérrez, 2009:493), puede distinguirse entre comunicación emotiva y la emocional; la primera se caracteriza por una indicación intencional y estratégica de la afectividad al emitir un mensaje; la segunda se identifica cuando en un discurso ocurre alguna manifestación explosiva, involuntaria y espontánea de la emoción.

Por su parte, Plantin y Gutiérrez argumentan que

La pragmática de la expresión emocional examina la enunciación en contexto, es decir, el acontecimiento inductor de la emoción, así como las transformaciones elementales que disponen al locutor a actuar. En este nivel intervienen sistemáticamente las emociones inherentemente ligadas a las situaciones, a la adopción de un rol (discursivo o social) con la postura emocional *ad hoc* (2009:492).

En respuesta a los enfoques psicológicos, la denominada antropología psicológica trata de dar otra visión a las emociones, ubicándolas en un ámbito

más sociocultural; se considera que emociones como el miedo, la alegría, la sorpresa, pueden variar sus significados de acuerdo con las situaciones y contextos en que surgen; por ejemplo, no es lo mismo “angustiar por la proximidad de un vacío a sentir lo mismo ante la inminencia de una oposición académica” (Ramírez, 2001:181). Por otro lado, no se puede hablar de emociones exclusivamente desde lo biológico o fisiológico, omitiendo las condiciones en que se presentan, el entorno y el contexto biográfico.

En el caso que nos ocupa, las emociones están presentes de manera permanente en la vida; permean las relaciones cotidianas escolares; son necesarias para responder ante situaciones inciertas y conflictivas presentes a diario en su trabajo como educadoras.

Rescato aquí los planteamientos del psicólogo Fernando González Rey (2008) en cuanto a la importancia de los sentidos subjetivos que, como fenómenos de la subjetividad social, al institucionalizarse se naturalizan y pasan a ser realidades que se anticipan e imponen a los protagonistas de las relaciones concretas que tienen lugar en un espacio social; lo anterior permite pensar las funciones psíquicas, más allá de las propias operaciones que las definen, como producciones subjetivas en las que se expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones que revelan los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales que califican cualquier proceso psíquico o actividad humana (González, 2008).

Para González, la subjetividad representa otra forma de objetividad, no la negación de lo objetivo como históricamente se ha representado el uso del término. Lo subjetivo ha sido objeto de crítica y rechazo al ser entendido como la distorsión de lo objetivo, de las cuestiones que objetivamente justifican los actos humanos. Esta posición ha sido el emblema de la mayoría de las concepciones modernas de la humanidad y ha expresado, de forma directa o indirecta, el predominio del racionalismo sobre el que se sustentó la mayor parte de la ciencia moderna.

Al respecto, Jodelet (2007:51) identifica tres esferas al hablar del sentido de la génesis y funciones de las representaciones: subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. Las dos primeras remiten a los procesos a partir de los cuales el sujeto se apropia de y construye representaciones de naturaleza cognitiva y emocional indisociables; aquí se distinguen las representaciones que el sujeto elabora activamente de las que integra pasivamente por la presión social, la interacción-comunicación, el intercambio dialógico con los otros,

la intersubjetividad, de la que se producen nuevos saberes, acuerdos o divergencias. Jodelet afirma que el estudio del nivel subjetivo permite examinar cómo los significados se articulan con la sensibilidad, los intereses, los deseos, emociones, así como el funcionamiento cognitivo (2007:52).

La transubjetividad incluye a los recursos proporcionados por el aparato cultural para la interpretación del mundo, marcos impuestos por las instituciones hegemónicas ideológicas; éste proporciona criterios de codificación y de clasificación de la realidad, instrumentos mentales y repertorios que sirven para la construcción de significados compartidos.

El enfoque desde el que se conciben las emociones y sentimientos es multireferencial; por una parte, desde la visión biológica, como elemento de respuesta efectiva del individuo para la sobrevivencia; psicológica, como estados que definen y/o alteran el cuerpo y la mente; la neurofisiológica, estructuras complejas del cerebro que intervienen en los comportamientos (Plutchick, 1980; Goleman, 1995); así como la social, en términos de los elementos valorativos, culturales y de comunicación que intervienen en las emociones en diferentes contextos y situaciones (Plantin y Gutiérrez, 2009; Ramírez, 2001).

Por otra parte, para D'andrade “una emoción siempre tiene una incardinación neurofisiológica, pero ésta no es ajena al sistema sociocultural en el que el universo emocional se constituye y adquiere sentido para el sujeto” (citado en Ramírez, 2000:181). Esa instauración es además impredecible, convencional y motivada, pues está determinada dentro de ciertos límites o contextos.

Para comprender las relaciones que existen entre la subjetividad de las sujetos de este estudio y sus emociones condicionadas por los contextos en los que realizan su trabajo, son relevantes las ideas a las que llega Banchs:

En la existencia social las personas unen su poder en la tarea común de mantener y tratar de expandir las condiciones para la vida. Las acciones para satisfacer las necesidades individuales exigen una evaluación emocional y subjetiva de las condiciones objetivas y de las posibilidades que éstas ofrecen para llevarlas a cabo (1996:119).

En los procesos cognitivos se encuentran en juego aspectos socioafectivos que guían las conductas y pensamientos de las personas. Para comprender mejor esos procesos es preciso integrar los anteriores aspectos, sin dejar de

lado los elementos culturales y de comunicación que intervienen de manera decisiva en las emociones.

En toda interacción comunicativa propia de su función de enseñar, las profesoras en cuestión viven una variedad de emociones en diferentes momentos y circunstancias de su vida profesional; por ejemplo, con otras personas en el aula escolar; con autoridades, con los padres, en la mediación pedagógica que sostienen con los alumnos, etcétera. En diversos momentos se evidencia un conglomerado de emociones que en la mayoría de las ocasiones son inadvertidas y poco comprendidas aunque se presentan y permean el tipo de relaciones educativas de acuerdo con una determinada entonación en las palabras enunciadas por todos los sujetos que interactúan en el medio educativo.

Las emociones –presentes en la estructura psicológica de cualquier persona– son vistas como sentimientos y pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de impulsos para actuar, planes instantáneos que la evolución nos ha inculcado para enfrentar a la vida, así como tendencias modeladas por la vida y la cultura (Goleman, 1995).

### **Lineamientos metodológicos**

Para percibir las emociones de las profesoras acerca de su profesión, se recurrió a los relatos de vida, utilizados como un recurso trascendente, ya que de forma cualitativa permitieron encontrar vínculos y asociaciones que el sujeto mismo plantea y que sirven para hacer conexiones necesarias de toda la información que va integrando el sujeto con un particular significado para incorporarlo a su vida y resolver problemas que ésta le plantea.

Siguiendo a Daniel Bertaux, el relato de vida “es resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador que puede ser un estudiante, pide a una persona llamada sujeto que le cuente toda o una parte de su experiencia vivida” (2005:9). El relato de vida proporciona una dimensión diacrónica de un suceso que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, así como la configuración de relaciones sociales en su desarrollo histórico; la característica peculiar que lo distingue de otras formas no narrativas de entrevista es esa estructura de recorrido vivencial que se cuenta.

El relato de vida se desarrolla en forma oral y dejando margen a la espontaneidad, el sujeto es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro que orienta y centra previamente la entrevista, se explica el sentido de la investigación, se establece un contrato de entrevista. En este caso existió un acuerdo claro y explícito del para qué de sus escritos y existió anuencia para aportar los datos solicitados como fuente de investigación.

Para Bertaux (2005), en los relatos por parte del sujeto entrevistado se interponen varias cuestiones como percepción, memoria, capacidad de reflexión, dotes narrativas, la misma situación de la entrevista, por lo que se debe considerar que estos relatos son reconstrucciones subjetivas, cuyo interés se centra precisamente en el discurso expuesto. La entrevista narrativa “se orienta hacia la reconstrucción de una serie de acontecimientos, de situaciones, de interacciones y de actos; contiene necesariamente un buen número de informaciones generalmente exactas basadas en hechos” (Bertaux, 2005:9). Cualquier relato de vida contiene indicios sobre las relaciones y procesos sociales que se trata de identificar y comprender.

El análisis acerca de la profesión que aquí se expone, es congruente con los planteamientos de Bolívar, quien sostiene: “al narrar una historia propia, un relato, se va haciendo una interpretación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores” (2002:4).

En los relatos enunciados por las profesoras, se observa que sus ideas respecto de la profesión han sido influidas y elaboradas a partir de las interacciones sociales sostenidas en sus círculos sociales con otros sujetos (institución escolar, padres de familia, alumnos, compañeras de trabajo), las cuales provocan –a lo largo de su historia personal y profesional– ciertas emociones que considero oportuno analizar por su trascendencia en el sentido de su impacto en las construcciones socioculturales que permean la vida de los actores de la educación.

Para Bruner (1991:22), lo interesante es precisamente esa construcción elaborada por los sujetos desde sus distintas vivencias cotidianas, ya que muestran profundamente esa realidad pensada por ellas mismas; ideas que se vinculan con sus representaciones.

Las informantes pertenecen a zonas urbanas del sur de la Ciudad de México. El trabajo que realizan se encuentra inmerso en una dinámica plena de encuentros y desencuentros con autoridades, tutores de los alumnos, compañeros, alumnos, y al interior mismo de la familia de las profesoras,

ya que son sujetos a los que se les demandan una serie de funciones como profesionales de la educación, que en algunos casos les crea tensiones y conflictos por ser contradictorias con sus necesidades e intereses como personas y profesionales; sus ideas, creencias y conocimientos de sentido común están influenciados por esas presiones externas y las atribuidas o interiorizadas por ellas mismas.

Este conjunto de ideas –construidas a lo largo de su formación– suelen estar en contraposición a lo estipulado por la institución, ahí se encuentran fuertes tensiones entre sujeto-institución que generan a su vez emociones trascendentes en sus vidas.

El trabajo que realizan lo desarrollan con base en ideas de lo que piensan es el deber ser de su profesión; estas ideas han sido interiorizadas y/o construidas a lo largo de toda su historia personal, dentro de distintos contextos socioculturales, históricos, emocionales, culturales e ideológico-políticos.

La conformación histórica de la profesión en educación básica está ligada a los intereses del Estado, ya que es una profesión que nace con y para el Estado (Arnaut, 1996). Las profesoras con las que trabajo, resuelven muchos problemas de la vida escolar cotidiana de niños y niñas en edad preescolar a partir de sus propias creencias, emociones y sentimientos mediados por el deber ser institucional.

En los relatos que a continuación se analizan podemos observar que en momentos críticos de la vida de estas profesoras, las emociones fueron un factor importante en su elección profesional, así como en sus creencias y las ideas de sentido común sobre la profesión de enseñar.

El estilo de comunicación emitido por las personas puede dejar una huella profunda en la historia de cada sujeto, como se verá en algunas de las ideas interiorizadas por estas profesoras, a partir de las atribuciones de los otros y de sí mismas respecto de su persona como profesoras, lo cual hace que aparezcan algunos sentimientos que perduran por largos periodos.

En un primer acercamiento a este problema, se observa la influencia de aspectos socioafectivos, circunstanciales, económicos, y relacionales en su elección sobre la profesión docente, en estos procesos se presentaron conflictos, manifestaciones emocionales como alegría, tristeza, enojo, placer; posteriormente y de manera permanente las emociones se presentaron en momentos críticos respecto de la toma de decisiones acerca de su función social como maestras.

A partir de sus relatos se observó también que sus problemas familiares se cruzaban con los problemas afectivos de los alumnos; aunado a las presiones de la institución, para cumplir con sus responsabilidades; estas circunstancias crearon las condiciones para la aparición de ciertas emociones, también se observó la ausencia de orientación en cuanto al rumbo a seguir de acuerdo con las ideas respecto de su imagen de “buena profesora” impuesta por otros y la cultura del grupo de pertenencia profesional y sociofamiliar.

Considerando las situaciones diversas en la manifestación de las emociones, considero que el recurso de los relatos biográficos es trascendente para indagar acerca de las situaciones que las generan, ya sea de manera externa por la historia de las propias maestras o por los cambios de actitud que ellas expresan de manera interna.

El acopio de datos se realizó a partir de la solicitud de relatos autobiográficos de profesoras de escuelas públicas, privadas y de centros comunitarios para descubrir los significados y sentidos simbólicos que le otorgaron a la profesión a partir de la información, y la actitud hacia la profesión; en estas dimensiones de la representación social, la comunicación desempeña un papel central, tanto por las formas de emitir los mensajes y la forma de recibirlos como por los sentidos y significado construidos socialmente a partir del intercambio comunicativo.

### **Caracterización de las informantes**

Las 14 profesoras que integran este estudio son mexicanas, la mayoría nacieron en el Distrito Federal, sólo una es del Estado de México; el lugar de origen de sus padres se concentra en los siguientes estados: Guanajuato, Michoacán y Estado de México; sus edades fluctúan entre los 23 y 39 años.

El proceso escolar de estas mujeres a partir de su educación media superior, que es aproximadamente el momento en que la mayoría de las personas jóvenes empiezan a definir su futuro profesional, se encuentra pleno de emociones y avatares; sus intentos de ingreso a escuelas de nivel medio superior y superior suman hasta cuatro y cinco ocasiones, obteniendo en todos los eventos resultados negativos; en este momento, como señalan, manifiestan una constelación de emociones, ya que se empezó a generar el sentimiento de frustración por no ingresar a la institución deseada.

La mayoría de los sujetos de estudio son de clase social media baja, sus padres tienen nivel académico de primaria y secundaria; como profesionales mantienen una posición económica por debajo de la situación del resto de maestros de escuelas públicas, este dato se constata por la comparación entre los salarios, entre públicas y privadas, así como las posibilidades que tienen de ingresar a programas compensatorios como la carrera magisterial; para las de escuela pública es una posibilidad, mientras que para las de escuelas privadas y comunitarias es nulo.

Lo anterior las sitúa en una posición en desventaja, ya que en un gran número de escuelas que las contratan son concebidas como negocio; el salario y las condiciones para un desarrollo profesional no son muy prometedores; no les dan seguro médico —al que tienen derecho como trabajadoras— ni otras prestaciones sociales de ley; si alguna decide salir de este círculo, el proceso que tienen que atravesar para ubicarse en una escuela que les brinde un salario equiparable al de escuelas públicas de mejor nivel es largo y difícil, a menos que cuenten con un apoyo o, como suele decirse, una “palanca”.

Las profesoras inician su trabajo como asistentes educativas no como maestras y, con el paso de los años, la escuela les otorga la posibilidad de trabajar con niños de nivel preescolar y en algunos casos de primaria, con lo cual se transforma su estatus profesional, ya que se convierten en profesoras, aunque su permanencia está condicionada, ya que actualmente, bajo las exigencias institucionales de certificación profesional por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sólo pueden continuar en el trabajo si cuentan con el grado de licenciatura en un área relacionada con la educación; la licenciatura que cursan en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) les sirve para continuar en el medio, de otra manera no podrían ser maestras.

De las catorce profesoras, seis iniciaron su vida en pareja muy jóvenes, ya que se embarazaron; se casaron a los 19 años. Estos acontecimientos trascendieron fuertemente en futuras decisiones laborales y amorosas, que trastocaron la ya situación emocional de su historia de niñas y adolescentes. Tres de ellas son madres solteras, otras tres se separaron de sus esposos, una ha tenido episodios de separación. En general, se observó que viven constantemente tensiones sociales y familiares: miedo a ser despedidas, angustia por sus hijos, soledad. En los últimos meses una de ellas se ha separado y regresado con el papá de sus hijos en varias ocasiones.

A las solteras separadas—las que en ningún momento vivieron con el padre de sus hijos— se les categorizó como madres solteras, así se autonombraron en sus relatos; al inicio de la investigación había tres casadas en proceso de separación y divorcio; y tres casadas durante más de diez años; dos solteras sin hijos—el promedio de hijos es de tres, viven con ellos y en dos casos viven con hijos y con sus padres—; cinco están ya separadas; una acepta vida en pareja pero no vive con el padre de su hija; todas tienen hijos pequeños cuyas edades fluctúan entre 1 y 14 años, estos últimos cursan la secundaria.

El trabajo de las profesoras, está atravesado por una red simbólica construida en diferentes instancias, momentos y circunstancias de su vida y en diferentes entornos culturales; así, en algún momento de su vida como profesoras, algunas interiorizan que deben ser buenas hijas, en este caso ceden a las decisiones de sus padres y madres acerca de su futuro profesional; aceptan ser buenas madres a cargo de los hijos; desean ser buenas maestras, cariñosas con los alumnos, les dan el amor que necesitan, los atienden y cuidan como les exigen los padres de sus alumnos, etcétera. Asumen ciertos roles, algunas veces siguiendo lo establecido, en otras ocasiones ellas se revelan abiertamente a ello o bien asumen ambas demandas, aunque esa situación les cause conflictos; deben decidir si atienden sus intereses o los deseos de los otros (entorno social).

### **La reconstrucción de las emociones**

A continuación expongo la metodología seguida por Plantin y Gutiérrez (2009: 498) para el análisis de las emociones en los discursos, la cual está fundamentada en los trabajos provenientes de la psicología, la retórica y la lingüística. Tiene como fin la reconstrucción de las emociones—y los recorridos de éstas— de los actores que aparecen en el texto. Se aplica tanto a los textos escritos como a las interacciones contempladas bajo sus aspectos multimodales accesibles a partir de datos registrados en video.

Combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción) y su localización indirecta, a partir de los indicios situacionales y los indicios de expresión. La idea es explotar todos los indicios indirectos de las emociones, los “patemas”, para reconstruir la emoción. La expresión directa de las emociones se hace por medio de los enunciados de emoción (EE), que afirman

o niegan que un actor (experimentador) esté en tal o cual estado psicológico. En términos lingüísticos, un EE une un lugar psicológico a un término de emoción (“estaba furiosa”). También puede incluir la fuente de la emoción (“esto me enfurece”) (Plantin y Gutiérrez, 2009: 498).

Para Plantin y Gutiérrez, la expresión indirecta de las emociones (emoción implicada) se hace por dos vías:

- Por una parte se reportan señales que avalen la emoción, es decir, modos de comportamiento característicos de una persona emocionada (manifestaciones fisiológicas, mimo-posturo-gestuales o de conducta); estas señales son los vectores de la empatía.
- Por otra, se transmiten señales premonitorias y estereotipadas que restituyen la situación bajo un formato narrativo-descriptivo que induce tal o cual clase de emociones. Los enunciados de emoción designan emociones y estos indicios permiten inferirlos. Para precisar claramente el estatuto de las emociones inferidas, éstas serán anotadas entre barras oblicuas (Plantin y Gutiérrez, 2009: 498).

En este estudio, a fin de identificar algunos rasgos de las emociones, expongo, en primera instancia, una caracterización general de las mismas, para ubicar posteriormente su relación con las ideas que tienen acerca de la profesión.

### Origen de la elección de la profesión

Las profesoras del grupo de escuelas particulares y centros comunitarios tienen sueldos en su mayoría más bajos, que las de escuelas públicas; las primeras llegaron a la profesión por diversas causas, entre las que se encuentran: interés por ser maestras, relaciones laborales, porque se les presentó la oportunidad de trabajo, cuentan con algún familiar que es maestro y las integró al sistema; interés individual y como madres que buscaron un trabajo con tiempo para atender a los hijos, algunas buscaron la forma de ser maestras. Las de escuela pública se integraron al sistema por escalafón con sus documentos oficiales como maestras.

De acuerdo con algunas historias recogidas, se puede inferir que desde el inicio, las profesoras enfrentan dos situaciones emocionales encontradas: el gusto o rechazo por enseñar y la preocupación por atender a sus hijos, considerando que son situaciones que se presentan en tiempos paralelos y como parte de su historia personal. Las profesoras lo expresaron así:

Desde niña me gustó enseñar, trabajar con niños y lo hacía en la iglesia a la que asistía, a la edad de 12 años, con párvulos de 4 a 6 años, cantaba con ellos, les narraba historias de la Biblia y realizaban actividades con diferentes materiales, según lo requería el tema de la enseñanza. Me gustó enseñarles a los niños, quizás también fue por no descuidar tanto a mis hijos, porque es una carrera en la que tengo horario accesible para no abandonarlos tanto tiempo (profesora 3).

Aquí ubico un primer enunciado de emoción: me gustó enseñar, asociado a cierta alegría en la realización de una acción, cuyo antecedente se remonta al juego de enseñar, el estado y lugar psicológico nos habla de una situación en cierta medida satisfactoria, la cual se vincula a la idea de enseñanza como juego, la primera idea extraída del juego simbólico desde la infancia; sin embargo, lo anterior se conjuga con ciertas creencias aprendidas en diferentes contextos culturales cercanos a ella. En este relato se observan por lo menos dos de estas ideas en torno a la profesión, en las que se encuentran supuestos falsos en relación con el trabajo de enseñar, uno es que en la práctica de enseñanza solamente se invierte el tiempo frente a grupo y queda mucho tiempo para los hijos, no se considera todo el trabajo previo de preparación que se realiza, esto les provoca ciertas tensiones impregnadas de culpa en relación con la función a la que le dedican más tiempo, puesto que ambas, ser madre y profesora, implican responsabilidades morales ante la sociedad. Otra creencia presente vinculada a estas mismas funciones que asumen paralelamente, tiene relación con su rol de madres, piensan en términos de exclusión: “el único trabajo en el que puedo cuidar a mis hijos es el de maestra”, la realidad les va indicando que esto no es así.

Lo anterior se vive como un dilema en el que deben emitir juicios respecto de su responsabilidad como madres. Estas ideas, según Rodríguez (2008), son interiorizadas como contenidos culturales por grupos e individuos; expresan el poder ideológico de ciertos roles sociales impuestos a las profesoras:

Una prima mía que había estudiado pedagogía en la UPN había puesto su kínder y de repente las ayudaba con manualidades, pero ya para ese entonces, no quería ser maestra antes de hacer mi examen para la ENAH, mi mamá me había dicho que por qué no estudiaba pedagogía, y yo le dije: “¿para qué?, ¿para andar leyendo lo mismo todos los años y calificar los mismos temas todos los años?, noooo graciass, pasooo” [...] tenía otra prima que también tiene un kínder y le dije: “ya va a ser mi examen, déjame trabajar contigo para hacer experiencia” (al fin que la maestra que yo había recomendado había sido su maestra y ella le había enseñado todo lo que sabía) y habíamos quedado en que me pagaría 40 por clase y a fin de cuentas no sé cómo le hizo que casi casi salía yo pagándole por dar clases y pues como no me pagaba, la tuve que dejar. Mis primas me propusieron que las apoyara, ya que estaban abriendo la primaria y les faltaba personal, pero no tenían mucho dinero y me *emocioné tanto*, me di cuenta que había perdido mucho el tiempo, y qué bueno que me daban la oportunidad de hacer algo por mí y mis hijos y que tendría un trabajo que no conocía muy bien pero que me gustaba (profesora 1).

En el relato anterior vemos que se emite un juicio de valor respecto de la profesión y su vida misma; para ella es un trabajo en el que se hace una actividad rutinaria que no es de su agrado, acepta trabajar como profesora porque esa posibilidad le emocionó “tanto” aunque no se señala de manera directa el tipo de emoción, se infiere que es un hecho que le traerá beneficios, aunque no con buena paga, finalmente pesa más la consideración como un acto evaluativo de su vida, hacer algo por ella y sus hijos, como un juicio positivo vinculado a una satisfacción y alegría.

Decidí estudiar para asistente educativa, siempre había querido ser maestra, de niña me acuerdo que jugaba a ser maestra y me metí a estudiar los sábados para poder seguir trabajando, estudié en el Instituto Fleming dos años y medio [...] conocí a una compañera que trabajaba en un kínder, me dijo que en su escuela iban a contratar una asistente, que necesitaban una asistente educativa; me entrevisté con la directora y me contrató, como asistente del grupo de prematernal; ella me dijo que una de las prestaciones que tenía era que podría llevarme a mi hijo y así lo hice, él se quedó en el grupo de kínder, tenía 4 años, así empecé a trabajar en este kínder a los 23 años (profesora 2).

Otro aspecto relevante en la tradición de las educadoras respecto de la profesión, es la sedimentación histórica de la idea del cuidado hacia los niños y gusto por ellos; esta idea se entrelaza con la del papel de la mujer respecto del cuidado hacia los hijos, ambas ideas connotan fuertemente el sentido materno de la profesión.

Cuando tenía 10 años mi prima me pidió de favor que le cuidara a su hijo que era un bebe, iba a cuidarlo cada fin de semana; duré un tiempo cuidándolo, después ya me pagaban por cuidarlo; pasó un año y nació su primo, cuidaba a los dos; así por dos años, después descansé un año y volví a cuidarlos, muy pronto llegó el hermano de su primo y ya eran tres niños a los que cuidaba, había ocasiones que llegaba mi otra prima y me dejaba a otros dos niños y así fue pasando el tiempo hasta que una tía me invitó a cuidar a sus hijas que también eran pequeñas, una tenía dos años y la otra cuatro, y así duré un buen tiempo cuidando a esas niñas. Durante ese tiempo tenía a mis sobrinos por parte de mis hermanas, pero como ellas trabajaban, también me gustaba cuidarlos, entonces durante mucho tiempo en mi niñez y adolescencia me dediqué a cuidar niños y niñas, lo cual me atraía porque ocupaba mi tiempo libre y recibía una recompensa económica, pero hoy me doy cuenta que eso fue un pilar para tomar la decisión de lo que ahora ejerzo (profesora 4).

De los relatos anteriores se puede plantear que existe una fuerte carga sociocultural en la idea de la profesión asociada al cuidado de niños; el entorno familiar refuerza esas ideas y motiva para que estas mujeres orienten su trabajo y asuman un rol social de madres de otros pequeños.

En estos relatos se observa que existe, de acuerdo con los niveles de adhesión cultural expuestos por Spiro (citado en Rodríguez, 2008), un cierto nivel de adhesión emocional a esta ideas, es decir, una adquisición cultural que vincula la profesión con el rol afectivo que desde su visión debe tener una profesora con los niños.

Asimismo, se puede observar que las necesidades como madres se articulan como si estuvieran ligadas a las actividades de profesoras; se piensa que esta profesión será un apoyo para cumplir socialmente sus funciones como madre. Estos procesos se viven dentro de un conglomerado de situaciones, de eventos inciertos, conflictivos y críticos en los que se mueven un conjunto de emociones: ya no sienten seguridad, ni de escuela, ni de familia, ni de pareja, ni de su futuro, la vida se vive de manera insegura o ambivalente:

Los eventos significativos para ser la maestra que soy fueron el nacimiento de mi hijo, siempre quise saber cómo educarlo, cómo estimularlo y pensé que si estudiaba asistente educativo ahí podría aprender; además, pensaba que en las escuelas se trabajaba medio tiempo y quería dedicarle más tiempo a mi hijo, porque en ese entonces trabajaba de secretaria tiempo completo, por lo cual no podía estar con mi hijo más que los fines de semana. Otra cosa es que siempre me han gustado los niños pero a raíz de que nació mi hijo, siento que se desarrolló en mi esa parte afectiva hacia los pequeños (profesora 2).

Ese año hice mi examen para la ENAH y en la confusión de gustos y emoción escogí etnología y no arqueología, me quedé y me gustó mucho [...] llegué hasta tercer semestre, pero seguía extrañando a X (pareja anterior) sentía que sólo con él podía formar una familia, tenía ganas de estar tranquila, formar mi familia, así que llevábamos como seis meses de andar más formal y quedé embarazada [...] él había prometido ayudarme con el bebé para que no dejara la escuela. Pero no lo hizo [...] Al nacer mi bebé aún seguí yendo pero mejor me salí, no me podía concentrar porque mi vida era un verdadero caos, decidí dejar al papá de mis hijos porque me externó que él quería hacer su vida (profesora 2).

En algún tiempo le dije a X (esposo) que quería seguir estudiando para maestra, él no quiso, me dijo que él no era mi papá para mantenerme; dijo que si había querido hija pues la tenía que atender. Él quería que estudiara computación, pero yo le dije que no me gustaba, jamás quiso que yo entrara al magisterio. Cuando fui a realizar mi examen a la UPN, le comenté a X y me dijo que estaba loca y que él no me apoyaba, que bastante tenía con su hija para tener otros gastos [...] [Adelante enfatiza] se me olvidó mencionar que él (esposo) es maestro de preparatoria, ahora es subdirector de una prepa de mil alumnos (profesora 5).

En los relatos identifico un aspecto que considero de trascendencia social en la construcción de la realidad por parte de los sujetos sociales que se estudian; al analizar sus ideas en torno de la profesión y su trayectoria vinculada a las funciones de mujeres con hijos, se observó una clara influencia de factores emocionales hacia la orientación de la profesión, considerando la información asimilada desde su cultura, y como producto de una serie de carencias afectivas en su historia familiar, así como en la determinación siempre social y afectiva de la profesión.

En estas mujeres se presentó la idea reiterada común de tener un trabajo reconocido socialmente en el que se tuviera tiempo para atender a los hijos y con el cual demostrar a la familia que eran buenas hijas y estudiantes con un trabajo reconocido, respetado por familiares y por los conocidos, estos aspectos fueron cruciales en sus vidas.

### **Primeras experiencias de la profesión de maestra**

He tenido experiencias buenas y malas; por ejemplo en el Jardín Makarenko donde trabajaba, la directora me hizo llorar porque no sabía tratar a los niños: una niña a la hora del recreo se lastimó y fue a dar a la esquina de la resbaladilla, y como es de fierro se lastimó su nariz y se levantó un pedazo de piel, yo como inexperta más bien no me supe defender de ella y decir que fue un accidente, como pudo haber pasado con cualquiera de los niños; entonces, en ese momento yo, con temor, empecé a guardar todas mis cosas y me las empecé a llevar poco a poco, ella se dio cuenta, entonces terminó por despedirme, esa fue una primera y la mala experiencia porque no sabía cómo manejar la situación (profesora. 3).

Una de las emociones presentes en estas profesoras de escuelas particulares es el miedo que les provoca la responsabilidad que tienen respecto al cuidado de los niños; de acuerdo con la clasificación de emociones elaborada por Nussbaum y Elster, “el miedo conlleva la creencia sobre posibilidades inminentes de carácter negativo en el futuro; el dolor involucra la creencia de que algo es valioso y su pérdida implica sufrimiento” (citados en Rodríguez,2008); así, en el relato anterior la profesora expresa temor a perder su trabajo, enojo por los daños infligidos por la directora y dolor por ser considerada una profesora no responsable del cuidado de los alumnos.

Al respecto existen una serie de acontecimientos sociales que colocan a las profesoras en tela de juicio por su participación social ante situaciones conflictivas, como lo son ciertos accidentes en los cuales resalta la alta vulnerabilidad social a la que están sujetas por la responsabilidad de las acciones de los niños.

Mi primera experiencia fue maravillosa, yo estaba muy nerviosa ya que nunca había trabajado con niños y estaba apenas en el segundo semestre de la carrera, la maestra con la que trabajé era muy linda, siempre me explicaba lo que debía hacer, como preparar el material, como planear las actividades y siempre me incluía en el grupo, me invitaba a cantarles a los niños, aprendí mucho de ella (profesora 2).

La emociones sentidas en sus primeras experiencias como profesoras están plagadas de emociones intensas; para Elster se pueden distinguir las que están relacionadas con los objetos a los que se dirigen (citado en Rodríguez, 2008); el modo temporal que refieren y el tipo de evaluación positiva o negativa, en el anterior y el siguiente relato se observan estas situaciones:

Pero yo no me sentía preparada, me daba *miedo estar con los niños*, me hacía bolas, no sabía organizarlos y creo que *olían mi miedo*, mi hijo pequeño estaba en maternal y lloraba cada vez que me salía de su salón, no obedecía y me sacaba canas verdes, ni cómo darle una nalgadita, jajaja, y el grande en preprimaria pero al igual que su hermano era muy difícil ya que también se alocaba cuando entraba a su salón y con él a veces tenía que estar dos horas; un día un niño me dijo, *¿por qué nos gritas mis?*, pero es que ahí todas gritaban, y creo que también *me sentía bastante estresada y presionada* (profesora 1).

Aquí se identifica un objeto ante el cual le da miedo (los niños), en una situación temporal, el control del grupo con la presencia de su propio hijo, y una evaluación o juicio de la situación negativa expresada en términos de estrés y presión.

Me gustó enseñarles a los niños, quizás también fue por no descuidar tanto a mis hijos, porque es una carrera en la que tengo horario accesible para no abandonarlos tanto tiempo (profesora 3).

Es interesante observar la situación sociolaboral de las profesoras en cuestión; como grupo fue rechazado socialmente por algunas instituciones educativas y, al no poder ingresar a una universidad pública y optar por una carrera técnica, se conformó como antecedente para ser ubicado como un grupo estigmatizado socialmente y por ello en cierto grado vulnerable;

sin embargo, ante esa situación no se quedaron en el lugar de exclusión institucional, la misma situación de ser rechazadas las ha llevado a moverse en distintos contextos escolares, es decir, se han convertido en agentes sociales que van transformando su situación social e identidad profesional, con cierto nivel de conciencia de su papel como educadoras, como formadoras de otros seres humanos, con la meta de ser buenas profesoras, estar ubicadas en un trabajo y no sentirse excluidas social y laboralmente.

Efectivamente, estas mujeres viven –paralelamente a su función de profesoras– tensiones emocionales fuertes, tristezas a veces contenidas, coraje con ellas mismas; con la madre, quien las abandonó y las colocó en el lugar de madre de sus hermanos; con la pareja, que no asume el compromiso de pareja ni de padre; con los padres, que se fueron de casa por la separación; con las instituciones que no las aceptan; o con la frustración de sentirse en una situación de inferioridad en relación con las educadoras tituladas; con todos esos problemas se enfrentan a la profesión de enseñar.

Los relatos de las profesoras reflejan la relación entre sus ideas en torno a la profesión y las emociones experimentadas a lo largo de su trayectoria profesional; sin embargo, aún quedan abiertas otras interrogantes viables para continuar investigando: ¿qué evento llevó a estas profesoras a construir tal idea?, ¿qué experiencias atravesaron para refugiarse en el afecto de los niños y hacia los niños?, ¿influyeron tal vez los rechazos o abandonos primero de la familia: del padre, de la madre, y luego de la pareja?

Por otra parte, se identificaron los conocimientos que aprendieron como madres de sus hijos, los cuales son trasladados a la relación establecida con los alumnos: una profesora, con la creencia de que sus conocimientos de inglés que impartía a sus hijos serían suficientes para aplicarlas con los alumnos, las implementa de manera mecánica, sin lograr sus objetivos de aprendizaje; otras experiencias con los hijos se recuperan en la esfera de lo asistencial y de cuidados maternos.

En esta primera reflexión, lo que emerge es que las emociones de las educadoras tienen un peso importante en sus ideas acerca de la profesión, en la relación que establecen con los pequeños en edad preescolar; se observan elementos comunes referidos a sus sentimientos y afectos que influyen de manera decisiva en la relación intersubjetiva entre profesoras y niños y niñas; en estos casos se refleja una idea de sustitución del rol de la madre o padre,

ya que la necesidad de los niños de recibir afecto y atención es un asunto importante en su educación.

La propia mirada de las profesoras refleja un nivel de conciencia ingenua; en ocasiones sin darse cuenta y en otras de manera reflexiva se configuran significados que los actores ponen en juego en sus relaciones comunicativas cotidianas, en las que existen múltiples elementos emocionales que las envuelven como en un manto que protege a ambos sujetos de las personas consideradas malas; su propia necesidad de recibir afecto de parte de los pequeños es lo que las hace percibir esa necesidad en los niños y niñas. Considero que la trascendencia afectiva que tienen estos actos de amor mutuo constituyen demandas recíprocas de atención, producto de su propia historia de vida que se enlaza con la historia que están construyendo los propios niños con sus familias.

Se observó que, en diferentes momentos de la vida de estas profesoras, movilizaban un conglomerado de emociones y sentimientos: en una primera etapa escolar, al ser rechazadas por las instituciones de educación superior, estas profesoras vivieron sentimientos de tristeza, mezclados con vergüenza porque las consideraban tontas o burras; en ocasiones se cruzó con la tristeza enorme que causa la pérdida de la pareja, del padre, de la separación del padre por un divorcio, o la carencia de afecto de la madre. Estos eventos influyeron en la toma de decisiones de las profesoras, en sus interacciones sociales, en sus determinaciones para autodefinirse de manera distinta a las atribuciones de los otros; sin embargo, el derecho a pensarse de manera distinta las hace ser más autónomas, el hecho de buscar otras alternativas educativas modifica la percepción que tienen de sí mismas.

Se observan movimientos de su pensamiento en cuanto a formas de concebir la docencia: algunas aceptan que su papel es de suma importancia para el cambio, para la transformación educativa; se ven como guías de los niños. Se reconoce un compromiso con esta actividad; piensan que no sólo los niños aprenden, sino que ellas también aprenden de los alumnos. Esta idea la han desarrollado más en su paso por la licenciatura; en ese sentido están en un proceso de transición de su identidad y de su ideología que tratan de contrastar con su realidad y poner en juego otra forma de actuar en la práctica educativa.

## Consideraciones finales

A partir del análisis de las entrevistas de las profesoras, considero que existe una combinación de elementos cognitivos y emocionales que, conjugados en momentos de crisis, pueden permear las representaciones sociales de estas profesoras; aspectos que debemos considerar al analizar sus representaciones.

En los primeros hallazgos surgió, de manera relevante, la influencia de las emociones en la conformación de sus ideas.

Casi nadie pregunta cómo se siente la profesora que no tiene quién cuide a sus hijos mientras ella trabaja: sienten coraje, tristeza, furia en contra de quien no las reconoce; impotencia para resolver la responsabilidad de ser madres y la falta de apoyos institucionales ante esa situación. Es trascendental para la educación reflexionar acerca de la siguiente interrogante: ¿en qué medida las profesoras contienen todo ese arsenal de emociones? Se ha dicho que los problemas se dejan afuera del salón; en los relatos de las profesoras eso no sucede, tal idea arraigada en el medio educativo no brinda alguna ventaja en el mejoramiento de la relación educativa con los alumnos.

Si se reconocen esas emociones y se trabajan internamente, bien podríamos caminar hacia la construcción de nuevas relaciones con los otros, considerando la importancia que tiene el reconocimiento de la articulación entre emociones, procesos comunicativos y la interiorización de ideas de sentido común.

Al final de esta reflexión se abren nuevas interrogantes a nivel cognitivo-emocional: ¿qué trascendencia tendría que las profesoras trabajaran sus emociones, sentimientos y afectos presentes en la relación intersubjetiva que establecen con los pequeños alumnos que educan?, ¿qué representaciones se conformarían a partir de estos procesos reflexivos internos?

## Bibliografía

- Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, CIDE, México.
- Banchs, Ma. Auxiliadora (1996), "La importancia de las emociones en las representaciones sociales", en *Papers on social representation. Papers on social representations textes sur les représentations sociales* (102-5573), vol. 5 (2).

- Bertaux, Daniel (1989), “Los relatos de vida”, en *Historia y fuente oral*, núm. 1, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- Bowlby, John (1998), *El apego y la pérdida 2. La separación*, Paidós, Barcelona.
- Bolívar, A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1) [<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>].
- Bruner, Jerome (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid.
- Goleman, Daniel (1995), *La inteligencia emocional*, Vergara, México.
- González, Rey Fernando (2008), *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*, Universidad Santo Tomás, Facultad de Psicología, Bogotá.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2009), “Sociología de las emociones”, revista electrónica *Cultura y representaciones sociales* [[http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Gutierrez\\_1.mp3PRESENTACIÓN.Power Point](http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Gutierrez_1.mp3PRESENTACIÓN.Power Point)].
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.) *Psicología social II*, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Paidós, Buenos Aires, México.
- (2007). “El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, revista electrónica *Cultura y representaciones sociales*, año 3, núm. 5, septiembre de 2008.
- Plantín, Christian y Gutiérrez, Silvia (2009), “La construcción política del miedo”, en *Haciendo discurso homenaje a Adriana Bolívar*, Comisión de Estudios de Posgrado- Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, pp. 491-510.
- Plutchik, Robert (1980), *A general psychoevolutionary theory of emotion* [[www.personalityresearch.org/basicemotions/plutchik.html](http://www.personalityresearch.org/basicemotions/plutchik.html)].
- Ramírez Goicoechea, Eugenia (2001), “Antropología compleja de las emociones humanas”, *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 25, diciembre, “Ética y sentimientos morales”, UNED, Madrid.
- Rodríguez, Tania (2008), “El valor de las emociones para el análisis cultural”, *Papers* 87, Barcelona, pp. 145-159.

Recibido en junio de 2009

Aprobado en julio de 2009