

ESTUDIANTES NORMALISTAS ANTE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA DE 2013: EMOCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES

TEACHING TRAINEES AND THE 2013 MEXICAN EDUCATIONAL REFORM: EMOTIONS AND SOCIAL REPRESENTATIONS

SILVIA GUTIÉRREZ VIDRIO, YAZMÍN CUEVAS CAJIGA

La reforma educativa mexicana de 2013 supuso modificaciones al proceso de ingreso a la docencia, entre cuyas consecuencias estuvo que los estudiantes normalistas enfrentaran una situación inusitada: concursar por un empleo de maestro con profesionales de otras carreras, cuestión que ocasionó en ellos diferentes estados emocionales. El propósito de este artículo es precisamente analizar las emociones que 16 estudiantes normalistas entrevistados dicen haber experimentado en relación con dicha reforma y su vínculo con la representación social que construyeron de la medida legal. Las entrevistas son analizadas utilizando una metodología cualitativa para el estudio de las emociones. Los resultados indican que la reforma desencadenó en los entrevistados diferentes emociones, entre las más recurrentes la tristeza y la incertidumbre. Esto se concatena con la representación social que comparten de la reforma, ya que para los normalistas ésta condicionó su futuro laboral al modificar tanto el reconocimiento de su formación profesional docente, como el canal de ingreso a los empleos de maestro. *Palabras clave:* educación normalista, emociones, formación de profesores, reforma educativa, representación social

Abstract: The Mexican Educational Reform 2013 implied a series of modifications in the teaching admission process, which positioned teaching trainees before an unusual situation: to contend for a job with applicants from other professions; this triggered in them different emotional states. The purpose of this paper is precisely to analyze the emotions that 16 interviewed teaching trainees say to have experimented towards the reform and its link with the social representations they constructed in relation to it. The interviews are analyzed using a qualitative methodology for the study of emotions. The results indicate that the Reform activated in the interviewees different emotions, being sadness

* Silvia es profesora-investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

** Yazmín es profesora de Tiempo completo del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.



and uncertainty the most recurring. This is related to their social representation of the Reform since from their point of view the Reform conditioned their labor future by modifying the recognition of their professional activity as well as the admission channel to the teaching jobs. Keywords: educational reform, emotions, social representation, teacher's college, teaching trainees.

Introducción

Al revisar la literatura sobre reformas educativas se constata la existencia de una cantidad importante de estudios que se adscriben a una visión macroestructural, o bien destacan los procesos de resistencia y adaptación de maestros, directivos escolares y docentes en formación ante tales medidas. Sin embargo, son pocos los trabajos que dan cuenta de las interpretaciones y, sobre todo, de las emociones que las reformas mencionadas desencadenan en los actores. Para poder captar dicho aspecto, la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales, complementada con el estudio de las emociones, puede ser de gran utilidad ya que ofrece un ángulo innovador que posibilita develar las interpretaciones que hacen los actores educativos y brinda elementos para identificar los nodos problemáticos en la implementación en las escuelas, en las prácticas y en los procesos educativos. En este estudio dicha perspectiva fue adoptada para captar las emociones que los estudiantes normalistas experimentaron en relación con la reforma educativa mexicana de 2013 y su vínculo con la representación social que construyeron de esta medida legal.

En México, hasta antes de 2012, los maestros de educación primaria se formaban únicamente en escuelas normales. Estas instituciones, pertenecientes al Estado, tenían dos características fundamentales; la primera es que ofrecían conocimientos y competencias centradas en el dominio de la didáctica de las disciplinas; y la segunda, que sus egresados obtenían automáticamente una plaza docente en la educación pública; de hecho, ésta ha sido una de las grandes distinciones y derechos del magisterio mexicano. Por tanto, durante más de setenta años las escuelas normales eran una opción atractiva para quienes estaban interesados en convertirse en maestros.

Cabe señalar que a partir de la década de 2000 las recomendaciones en política internacional han estado orientadas a mejorar los procesos de reclutamiento de docentes de educación básica sobre todo mediante exámenes de desempeño docente (OCDE, 2005). Por ejemplo, en 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) instituyó un examen nacional de ingreso para los aspirantes a ocupar empleos de maestros en nivel básico; sin embargo, esta medida no prosperó debido a la injerencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y a la continuación de asignación de plazas, de manera discrecional, por parte de los gobiernos de cada estado del país (INEE, 2015). Fue hasta 2013 que el gobierno mexicano aprobó una reforma educativa que planteó cambios substanciales en los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento del personal docente. Con respecto a los procesos de ingreso a la docencia se implementaron los siguientes cambios (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013):

- La puesta en marcha de concursos de oposición para obtener un puesto temporal por dos años como docente de educación básica, los cuales comprenden dos exámenes de opción múltiple sobre cinco dimensiones: conocimiento del alumno y del proceso de aprendizaje, planeación y evaluación docente, mejoramiento continuo de la práctica docente, responsabilidades legales y éticas, así como el vínculo entre la escuela y la comunidad (SEP, 2014).
- Seguimiento durante dos años al docente de reciente ingreso por un tutor y al finalizar el periodo, aplicación de una evaluación para ratificar su plaza docente permanente.
- Apertura a profesiones afines a la docencia (tales como pedagogía, psicología, sociología, ciencias de la educación, por mencionar algunas) al concurso por plazas docentes.

Estas modificaciones posicionaron a los estudiantes normalistas ante una situación inédita, por dos razones. La primera es que la formación docente se ofrecía exclusivamente en las escuelas normales y, con la reforma educativa, al aceptar a profesionales de otras carreras para ocupar los puestos docentes, se dejó de reconocer tal



concesión. La segunda razón es que los normalistas, hasta antes de 2013, ingresaban a la formación docente con la convicción de que a su egreso obtendrían un empleo permanente como maestros, y los cambios los confrontaron a nuevas reglas de contratación.

En este contexto se emprendió una investigación para conocer y comprender las representaciones sociales de los estudiantes normalistas sobre la reforma educativa 2013;¹ en el proceso de análisis una cuestión que se detectó fue que al hablar de lo que para ellos implicaba dicha medida legal expresaban una serie de emociones. Esto es entendible dado que para los normalistas la reforma puso en riesgo su futuro laboral, al modificar tanto el reconocimiento exclusivo de su formación profesional docente como el canal de ingreso a los empleos de maestro. Ahora bien, las emociones juegan un papel fundamental en la construcción de representaciones sociales ya que indican, expresan y revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible (Gutiérrez, 2013). De ahí la importancia de incluir en el análisis de las representaciones sociales la dimensión emocional de éstas.

El texto está organizado en cuatro apartados. En el primero se describen los referentes teóricos de la indagación, sobre todo se hace énfasis en la necesidad de incorporar en el estudio de las representaciones sociales la dimensión afectiva o emocional. En el segundo se expone la metodología que se siguió en el estudio, los instrumentos utilizados y las características de los informantes. En el tercero se presentan y discuten los hallazgos que se derivaron del trabajo empírico. En el último apartado se exponen los principales hallazgos.

Referentes conceptuales: representaciones sociales y emociones

Este estudio se sustentó teóricamente en las representaciones sociales y en el papel que desempeñan las emociones en su construcción.

1 Este artículo deriva de los trabajos del proyecto de investigación “La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales” (número de registro 220691), que tuvo financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

Se parte de que el ser humano no acepta de manera automática las situaciones, cambios y hechos que le acontecen; por el contrario, para comprender, manejar y afrontar las novedades, las personas comparten su mundo con otros, a veces en la convergencia, en ocasiones en el disenso. En este proceso de comprensión, que se da en la vida cotidiana, se construyen representaciones sociales, ya que éstas orientan las maneras de nombrar y definir los aspectos controvertidos de la realidad (Jodelet, 1989).

En este texto se asume que las representaciones sociales son conocimientos de sentido común altamente organizados que actúan como sistemas de interpretación para los actores y les permiten asimilar, valorar y orientar sus prácticas en torno a sucesos u objetos que les resultan relevantes (Moscovici, 1979). Este sistema de interpretación se apoya en las condiciones sociales, históricas y culturales en las que se encuentran insertos el actor y su grupo. Una representación siempre es de algo o alguien, un objeto que puede ser humano, social o material y que provoca alteración, discusión y debate entre los sujetos (Jodelet, 1989).

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social (Jodelet, 1989). Este carácter social y compartido es también una característica de las emociones. En este sentido, las representaciones sociales pueden ser estudiadas mediante la articulación de elementos afectivos, mentales y sociales, a través de la integración de la cognición, el lenguaje, la comunicación, la consideración de las relaciones sociales que afectan a las representaciones, y la realidad material, social e ideal sobre las que intervienen (cfr. Moscovici, 1979).

Algunos investigadores han reconocido la importancia de la dimensión emocional o afectiva de las representaciones sociales (Arruda, 2014; Banchs, 1996; de-Graft Aikins, 2012; González, 2008; Gutiérrez, 2013; Höijer, 2010; Páez, Echevarria y Villareal, 1989), y se han dedicado a investigar el papel que desempeñan aspectos de la subjetividad tales como necesidades, motivaciones, emociones y



afectos en la construcción de las mismas. En el campo de la investigación educativa el estudio de la dimensión emocional o afectiva es de suma importancia ya que permite reconocer qué aspectos tocan a los actores educativos de manera sensible, así como identificar las emociones que experimentan frente a ciertos cambios y cómo esas emociones los llevan a actuar de una determinada manera.

Las emociones desempeñan un papel organizativo en la evaluación del mundo que nos rodea. Es precisamente este rol el que permite explicar por qué las experiencias emotivas movilizan “el conocimiento social que nos permite reinterpretar el mundo y optimizar nuestras relaciones con el entorno” (Jodelet, 2011: 241). De ahí también su vínculo con las representaciones sociales, ya que posibilitan acercarse al conocimiento de los elementos valorativos que orientan la postura del sujeto frente al objeto representado y que determinan su conducta hacia él, cumpliendo una función importante en la generación de tomas de postura frente a la realidad (*cfr.* Ibáñez, 1994). Otro rasgo central de las emociones es que éstas nos pueden ayudar a interpretar y juzgar los objetos y situaciones sociales y actuar en consecuencia.

Como Bernard Rimé (1989) ha señalado, sin que los sujetos tengan una conciencia clara, una proporción considerable de sus conversaciones cotidianas se refiere a sus experiencias emocionales respectivas, sus preferencias, las problemáticas afectivas a la que se confrontan, las tensiones o traumatismos de los que han sido objeto.

El estado emocional de una persona determina, en gran parte, la forma en que percibe el mundo y en este proceso las representaciones sociales juegan un papel fundamental en razón de que las emociones y afectos que se movilizan en los grupos establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones, creencias y relaciones, ejercen una función preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje) (Banchs, 1996).

Una característica que han planteado diferentes autores para identificar una representación social además de su origen, contenido y funciones, es la de su carga afectiva:

Una representación social es un conjunto de creencias, actitudes y un campo estructurado de ellas, que une explicaciones, clasificaciones, intenciones de conducta y emociones (Valencia, Páez y Echevarría, 1989: 190).

Así, las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana y, por ende, son constituyentes de las propias representaciones sociales. Para González (2008), una representación social está comprometida emocionalmente; esto implica que no se puede considerar la emoción sólo como momento de un significado o una producción intelectual, más bien se debe entender su carácter generador, que está asociado con la relación inseparable de la emoción y lo simbólico que caracteriza a las diferentes actividades humanas.

Acercamiento metodológico

Como ya se ha señalado, este estudio se deriva de una investigación más amplia, cuyo propósito fue identificar las representaciones sociales sobre la reforma educativa 2013 que han construido los estudiantes que se forman como profesores en las escuelas normales. Para el acopio de la información empírica se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El primero se empleó para recuperar los datos socioeconómicos y escolares de los estudiantes, con el fin de poder reconstruir las condiciones sociales de éstos; la segunda permitió acceder a la representación y las emociones de los actores con respecto a la reforma educativa 2013.

Debido a la tradición que tiene la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de la Ciudad México, se seleccionaron 16 estudiantes normalistas de educación primaria de dicha institución, cuyas condiciones de ingreso a las plazas docentes se modificaron mientras realizaban sus estudios profesionales. De los 16 estudiantes, 11 eran mujeres y cinco hombres; diez entrevistados tenían entre 21 y 25 años y no contaban con ningún incidente en su trayecto



escolar como reprobación de algún ciclo escolar; seis estudiantes se ubicaban entre los 31 y 35 años, de los cuales dos señalaron que suspendieron su ingreso a la educación superior y se incorporaron más tarde, los otros cuatro estaban cursando la formación docente como segunda carrera y eran egresados de licenciaturas en contaduría, diseño gráfico e historia; otros tres estudiantes reportaron cursar paralelamente la formación como maestros y las carreras de psicología y pedagogía. Ocho estudiantes pertenecían a la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior y los otros ocho eran hijos y nietos de profesores de educación primaria, es decir, tenían un conocimiento directo de la profesión y de la cultura magisterial.

Acercamiento a las emociones

Para analizar las entrevistas se partió de un acercamiento que hace posible captar las emociones que los participantes del estudio expresaron y relacionarlas con la representación social de la reforma 2013 que construyeron.

La propuesta analítica se apoyó en las aportaciones y procedimientos metodológicos de Plantin y Gutiérrez (2009), quienes mediante una perspectiva discursiva, se han aproximado al estudio de las emociones. Adoptamos este enfoque dado que “si las emociones son consideradas como fenómenos sociales, entonces el discurso es crucial para entender cómo son constituidas” (Lutz y Abu-Lughod, 1990: 11). El estudio de las emociones a través del discurso, considerado como una práctica social, permite interpretarlas como algo que ocurre en el interior de la vida social y que tiene efectos en esta realidad social.

El modelo utilizado tiene como fin la identificación y la reconstrucción de las emociones, así como la reconstitución de los recorridos emocionales de los interactuantes o actores que aparecen en un texto o interacción. En el análisis se combina la localización directa de las emociones (enunciados de emoción) y su ubicación indirecta, a partir de los indicios situacionales y los indicios de expresión. La expresión directa se hace por medio de los enunciados de emoción

(EE); estos vinculan un lugar psicológico a un término de emoción (“estaba furiosa”); también pueden incluir la fuente de la emoción (“esto me enfurece”). Los términos de emoción pueden ser definidos o catalogados (Plantin y Gutiérrez, 2009).

En otros casos, las emociones no son designadas, es decir, ningún término de emoción explícito está presente en el discurso; con todo, el material verbal, visual o gestual puede contener indicaciones que permiten la reconstrucción de la derivación de una emoción. La expresión indirecta de las emociones (emoción implicada) se lleva a cabo por dos vías. Por una parte, al reportar “señales posteriores” de la emoción, en otras palabras, modos de comportamiento característicos de una persona emocionada (manifestaciones fisiológicas, mimo-posturo-gestuales o de conducta). Por otra parte, por “señales anteriores”, inductores estereotipados que restituyen la situación bajo un formato narrativo-descriptivo que induce tal o cual clase de emociones (*cfr.* Plantin y Gutiérrez, 2009). En la reconstrucción de las emociones también se toman en cuenta los lugares comunes (*topoi*) asociados a una lengua y una cultura específica, en concreto los *topoi* que permiten identificar quién hizo qué, cuándo, dónde, cómo, por qué.

Si bien esta propuesta de análisis de las emociones se focaliza en su dimensión discursiva, es importante señalar que ésta tiene que ser complementada con aportes que provienen de otros campos disciplinares, como la psicología, la antropología y la sociología.

Resultados y discusión. Del orgullo a la incertidumbre

Si bien este texto se enfoca principalmente en el estudio de las emociones es importante presentar de manera esquemática la representación social de la reforma educativa 2013 de los estudiantes normalistas. El contenido central de ésta es que representa para los participantes de la investigación una competencia con profesionales ajenos a la docencia por un empleo a través de un examen estandarizado; lo cual implica que se le asigna poca importancia a los conocimientos y habilidades de orden pedagógico que se requieren



para el ejercicio de la docencia, y el no reconocimiento de la práctica profesional del maestro.

Para identificar las emociones se consideró que la expresión de una emoción se da en una *situación de fondo* (contexto), en la cual un *acontecimiento en primer plano* ocurre y provoca tal emoción. En el caso de este estudio la situación de fondo corresponde a la implementación de la reforma educativa 2013, que confrontaba a los estudiantes con nuevas reglas de ingreso a la docencia, mientras que el acontecimiento de primer plano que desencadena la expresión de las emociones es la situación de entrevista; es decir, el tener que hablar sobre lo que para ellos significaba dicha medida. Como señala Schachter (1964), la experiencia emocional existirá cuando una persona se encuentre en un estado elevado de activación, y la atribuya a un acontecimiento determinado. Los estudiantes fueron capaces de expresar sus emociones, dado que la medida legal les provocaba una cierta incertidumbre.

En el análisis se detectaron dos tipos de emociones que los informantes expresaban haber experimentado. Por un lado, las que tienen una carga o valencia afectiva positiva (emociones positivas) y por otro, las de carga emocional negativa (emociones negativas). Generalmente las emociones consideradas o etiquetadas como *positivas*, tales como como la alegría, la satisfacción, el orgullo, la esperanza, entre otras, son aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar, tienen una duración temporal y movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona.

De acuerdo con Vecina (2006), las emociones positivas son parte de la naturaleza humana y se han convertido en una clave indiscutible para la consecución de las relaciones sociales que se traduce en una espiral ascendente de transformaciones en la vida de las personas. En cambio, las emociones consideradas como *negativas*, tales como la ira, el odio, el miedo, se asocian con estados de malestar, implican sentimientos desagradables y están relacionadas con la valoración de la situación como perjudicial.

En esta investigación se evitó etiquetar a las emociones como uno u otra, y se prefirió hablar de la carga ya sea positiva o negativa que tiene una cierta emoción en un contexto específico. La carga positiva o negativa de la emoción es el indicador que tiene la persona, individual o social para entender si su sistema mental está generando pensamientos positivos o negativos respectivamente (Figini, 2017). Por ejemplo, una emoción como la ira, generalmente considerada negativa, puede tener una carga emocional positiva si esta lleva a actuar a las personas que la experimentan y a protestar o reclamar sus derechos.

Emociones con carga emocional positiva. Gusto por enseñar y orgullo

Cabe señalar que existe una tendencia a estudiar aquello que amenaza el bienestar de las personas; esto ha llevado a los investigadores a centrarse prioritariamente en las emociones negativas y a olvidar el valor de las positivas (Fredrickson, 2003). Ante un evento que pudiera ser considerado desalentador para los estudiantes normalistas, como lo son las modificaciones para obtener un empleo docente, el discurso podría concentrarse en aquello que amenaza el bienestar. Sin embargo, en las entrevistas se detectó que los estudiantes normalistas expresaban emociones con una carga positiva, principalmente cuando señalaban las razones por las que decidieron formarse como maestros y los motivos para estudiar en la BENM.

Con respecto a la elección de su profesión, los siguientes testimonios son ilustrativos:

... es esa vocación la que nos distingue a nosotros, que realmente se tenga esa vocación, ese *gusto por enseñar*, porque si estás estudiando aquí es porque tienes ese gusto por enseñar y es lo que caracteriza a uno (Estudiante 10, mujer de 22 años).

No estás [en esta profesión] porque te vas a hacer millonario, sino estás porque *sientes esa vocación* para conocer cómo aprende el niño, ejercer tu papel frente del niño (Estudiante 09, mujer de 22 años).

No cualquiera puede ser maestro, no cualquiera tiene *la paciencia* para eso, ni *las ganas* (Estudiante 15, mujer de 33 años).



Si bien en los fragmentos arriba citados los entrevistados no expresan de manera explícita una emoción, es factible reconstruir que experimentan un gusto por ser maestro: “sientes esta vocación”, “gusto por enseñar” lo cual involucra lograr el aprendizaje en los alumnos, que es la fuente de su vocación profesional. El gusto no es en sí un término de emoción, pero es posible identificar que tiene una orientación emocional² que va ligada a la simpatía, el amor, el afecto, el cariño, la devoción. Así, se observa que existe un estrecho vínculo entre la elección de la profesión docente, “el gusto” y la emoción que desencadena, en este caso, la alegría.

Además, en los testimonios anteriores se observa una valoración positiva hacia la formación docente. Así, por un lado, para los estudiantes normalistas lo que requiere un docente además de elegir una profesión es la vocación por ser maestro. Para Güemes:

... ese componente de carácter místico debe ser un ingrediente importante en el trabajo que desarrolla el docente. El que aspira a ser maestro debe traer esa predisposición innata para realizar algo, porque, aunque no se tenga el conocimiento o la experiencia, el trabajo se impulsa con vocación (2003: 103).

Un profesional de la docencia es aquel cuyo principal interés es estar en contacto con los alumnos para que, con paciencia y conocimientos especializados, se logre el aprendizaje, lo que desplaza a un segundo plano el ingreso económico o salarial que se pueda recibir.

Con respecto a los motivos para estudiar en la BENM, se encontró que los estudiantes atribuían a esta institución cualidades tales como prestigio en formación docente, reconocimiento de la calidad académica de sus profesores y, especialmente, la transmisión del amor por la enseñanza, de ahí que algunos expresaran sentir orgullo de pertenecer a la institución. El orgullo tiene que ver con una valoración positiva o negativa del propio yo en relación con una serie

2 Para Plantin (2014) es necesario trabajar los términos de *emoción* y de *orientación emocional*. La descripción de una emoción puede no contener ningún término de emoción y al mismo tiempo permitir inferencias a una emoción, por lo cual se puede ir creando un sub-diccionario, a partir de sus derivados lexicales o familia morfológica semánticamente homogénea.

de criterios acerca de lo que constituye una actuación adecuada en diversos ámbitos.

Escogí la BENM *¡por orgullo!*, sabía que era la mejor casa de estudios.

Sabía que era la mayor casa de estudios, entonces el haberme quedado en... en dos [instituciones de educación superior] y en decidir, ¿cuál?, pues fue más por *orgullo*, yo quería ser de la nacional [BENM] (Estudiante 09, mujer de 22 años).

Esta emoción también tiene que ver con la evaluación de las propias acciones, pensamientos o sentimientos como éxitos o fallos en relación con una serie de estándares, reglas y metas. Así, los normalistas expresan la confianza que experimentan al haberse quedado en la BENM, porque consideran que su elección fue la más acertada, ya que es una de las instituciones más importantes en la formación de maestros en México.

Acerca de las emociones con una carga valorativa positiva que expresaron los estudiantes se halló que, ante una reforma educativa como la que enfrentan, los normalistas apelan a la vocación, los conocimientos especializados y a su institución formadora como fortalezas que les pueden permitir confrontar la medida legal.

Emociones con carga negativa. El peso de la incertidumbre

Históricamente se ha trabajado más con las emociones negativas puesto que tienen una caracterización más inmediata (expresión facial, tensión muscular, patrón de respiración) y porque están asociadas con impulsos a actuar en modos particulares (Fredrickson, 2003). Las emociones negativas son aquellas que implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de varios recursos para su afrontamiento. Las más básicas son miedo, ansiedad, ira, hostilidad, tristeza y asco; entre ellas las que han generado mayor cantidad de investigaciones son el miedo y la ansiedad.

Las emociones negativas conectan la importancia de los acontecimientos con nuestras preocupaciones o intereses. Esto implica que en cada acontecimiento que provoca una emoción puede iden-



tificarse una preocupación y detectar aquellos acontecimientos inquietantes puede ser útil para asegurar la satisfacción o la protección de estas preocupaciones (Frijda, 1994). Cuando se les preguntó a los estudiantes lo que pensaban sobre la reforma 2013 y el cambio en los procedimientos para conseguir una plaza, expresaron emociones con una carga negativa tales como preocupación.

Pues sí como que te *preocupas*, porque en mi caso *sí me preocupé ¿no?*, pues muchas veces aunque digamos que no es nada más “¡Ay! si tenemos un trabajo seguro», sí es importante porque de ahí vamos a vivir, y lo que es más importante de ahí vamos a tener cómo esta interacción con los alumnos ¿no?, porque si nos quitan el trabajo pues también nos quitan como el gusto o el placer por enseñar a los alumnos ¿no?, porque es para lo que estamos estudiando (Estudiante 01, mujer de 21 años).

No, miedo no, yo creo que *como impotencia*. A mí me tocó todavía cuando los normalistas tenían pase directo [a las plazas docentes] y luego ya cambió la velocidad. Cambió hace dos años. O sea, yo entré, fue la última generación cuando entré que recibió plaza directa y justamente siento que ahí el gobierno pues le estaba brindando la confianza a sus maestros ¿no?, O sea, yo te dije que es lo que tenías que aprender pues ahora yo confié en ti que lo aprendiste. Pero ahora es como pues yo, o sea implícitamente es como la duda si ellos también hicieron adecuado el cambio (Estudiante 05, hombre de 22 años).

En los testimonios los estados emocionales que se develan son la preocupación y la impotencia. La preocupación apunta a la intranquilidad que provoca en ellos la reforma 2013 ya que probablemente con los concursos nacionales abiertos para los empleos docentes no obtengan una plaza en las escuelas públicas. Incluso se observa la inquietud por la pérdida del “trabajo seguro”, debido a que los cambios que se realizaron mientras cursaban su formación, ya no tendrán la prerrogativa de que al egresar se les asigne un empleo como docentes. También la reforma 2013 detona preocupación, porque, como se aprecia en los testimonios, su gusto por enseñar, así como su vocación docente, ya no se valoran como antes.

La impotencia que se expresa en uno de los testimonios proviene del hecho de sentir que con las medidas adoptadas existe una pérdida de confianza del Estado hacia la formación que reciben los estudiantes normalistas. Para comprender esto, se debe precisar que en México desde 1946 las escuelas normales fueron reconocidas por el Estado como las únicas formadoras de docentes; así quién desea-

ba ser maestro debía acudir a éstas. Así, se confiaba en la formación profesional impartida en estas instituciones y también a quienes estudiaban en ellas para convertirse en maestros. Al respecto, se entrevisté que para los estudiantes entrevistados la reforma lleva a la pérdida de reconocimiento de su formación docente, pues ahora los empleos pueden ser ocupados por egresados de otras profesiones.

En las entrevistas se preguntó a los estudiantes sobre el papel de la evaluación docente y los concursos de oposición para la asignación de plazas de maestro; al responder expresaron emociones con valencia negativa, fundamentalmente la incertidumbre:

Pues es como... eh *¡incertidumbre* a la vez!, porque no sabes que tanto estás preparado o no para dar o para estar frente a grupo ¿no?, puedes hablar sobre la experiencia que vas adquiriendo conforme a los años que tienes o conforme a los grupos distintos que vas teniendo, entonces el hacer como una evaluación de ti en cierto grupo es como muy difícil (Estudiante 02, mujer de 22 años).

... *incertidumbre*, porque bueno yo sabía que ser maestra era una preparación de toda mi vida que no solamente se iba a acabar aquí, pero creo que ahora ya es *más la incertidumbre* que se tiene (Estudiante 03, mujer de 23 años).

Pues de entrada como que [...] muchas cosas que a la vez como que quitan, como controversia, *incertidumbre*, *de que, no saber cómo van a pasar las cosas*, porque así lo estamos viviendo ahorita con el examen de oposición de que se suspendía, de que siempre no, entonces es eso lo que genera ¿no?, que uno ya no sabe ni qué es lo que va a pasar, es *incertidumbre* (Estudiante 06, mujer de 32 años).

Si bien la incertidumbre no es propiamente una emoción, remite a estados de incertidud, inseguridad e inestabilidad emocional que desencadenan los cambios imprevistos. Es la fase en que un ser humano se encuentra cuando no sabe qué va a pasar, si va a ocurrir tal o cual situación. En definitiva, coloca al actor en una sensación de miedo ante lo que pueda ocurrir. Así, la incertidumbre se caracteriza por un sentimiento de desasosiego, preocupación, estrés e incluso pavor.

Lo que genera incertidumbre en los entrevistados es el concurso de oposición y su instrumento, el examen, ya que van a tener como contrincantes a otros profesionales que no tienen formación docente pero que al igual que ellos tienen la posibilidad de aprobar.



También, en los testimonios, emerge el examen como una fuente que genera incertitud al no saber el tipo de preguntas que se incluirán y los criterios para medir la preparación docente. Desde su punto de vista, una característica de la formación docente que se desconoce al tener al examen como el único criterio para asignar plazas, es la práctica, o sea, la experiencia ante un grupo, que no se puede conocer mediante un instrumento estandarizado. Para los estudiantes el examen de oposición que se propone con la reforma 2013 omite este aspecto de la profesión docente. En efecto, ante situaciones o acontecimientos que son intrínsecamente percibidos como “emocionales”, peligrosos o temerosos, la gente argumenta sus emociones y hace explícito su concepto de la situación en la cual sus sentimientos son conectados con la “realidad” (Plantin (2014); por ello es importante en el análisis de las emociones tomar en cuenta la manera en que los sujetos argumentan lo que sienten y cómo conectan dichos sentimientos con su propia experiencia y con los valores socioculturales compartidos.

La incertidumbre también es generada por asuntos administrativos. Por ejemplo, en las primeras aplicaciones de los exámenes de oposición para empleos docentes la autoridad educativa fue poco clara en las fechas de aplicación y en los procedimientos (INEE, 2018), en otras palabras, faltó información, cuestión que generó estrés en los estudiantes; esto evidencia que en la implementación de la reforma educativa 2013 hubo fallas y éstas afectaron a los actores involucrados.

La medida legal provocó que los estudiantes transitaran por una serie de emociones. Tal parece que la incertidumbre los lleva a la tristeza y al miedo:

Una tristeza por la desvalorización que tienen hacia el maestro, lo manejo mucho como incertidumbre porque también yo lo vi con los compañeros maestros con los que estuve, ¡miedo!, miedo lo que puede ocasionar. A lo mejor es una desestabilización (Estudiante 11, hombre de 21 años).

Mmm pues yo creo que estaría muy triste ¿no?, pero sí trataría de estudiar más para conseguir un lugar, un trabajo ¿no? Pero a lo que va dirigida mi carrera, yo creo que no buscaría entrar en otro trabajo porque se supone que si estoy estudiando para esto es porque me gusta (Estudiante 16, hombre de 25 años).

Yo entré aquí en 2011 y la reforma empezó creo en octubre de 2012, agosto, no, septiembre...octubre y se llevó ya como tal hasta 2013. Muchos [estudiantes] se salieron, *se decepcionaron* tanto de la carrera como de los medios, como de todo ¿no?, y yo creo que sí fue *una decepción*, no de la carrera y no de lo que yo voy a hacer, sino de las autoridades, ¿no? Porque, del gobierno, porque como lo mencionaron no es una reforma educativa, es una reforma administrativa [...] hasta cierto punto *me desanimó*, porque tú entras con una visión y sales con otra. (Estudiante 09, mujer de 22 años).

Como se ha mencionado, los estudiantes refieren la incertidumbre que provoca la reforma 2013 en lo concerniente al examen de oposición y la duda de si cuentan con los conocimientos para convertirse en maestros, situación que también los lleva a experimentar tristeza. Para Micheli (2011) los oradores formulan los motivos por los que sienten (o no sienten) una emoción particular y por qué esta emoción debería (o no debería) ser legítimamente experimentada. Así, los estudiantes normalistas dicen experimentar tristeza porque con la reforma educativa 2013, por un lado, la profesión docente pierde valor y, por otro, está latente la posibilidad de no lograr conseguir una plaza. Con respecto a la pérdida de valor, algunos estudios han apuntado que la instauración de la medida legal estuvo acompañada de la difusión mediática de una mala imagen de los maestros (Arnaut, 2014), lo que implicó el deterioro del docente como figura de autoridad y responsable de la educación de las nuevas generaciones. Otros estudios (cfr. Mireles, 2018) han evidenciado que con la instauración de la reforma 2013 los maestros se han sentido señalados como los responsables de los malos resultados de la educación pública. Por lo tanto, la pérdida del valor a la que aluden los estudiantes entrevistados está vinculada a la mala imagen que tienen los maestros, a la implementación de procesos de evaluación del desempeño docente y a la poca confianza en el gremio docente y sus conocimientos.

Asimismo, la reforma 2013 genera tristeza en los estudiantes debido a que es posible que no aprueben el examen de oposición y se les impida trabajar como maestros. Sin embargo, es necesario dimensionar este aspecto, ya que los entrevistados tuvieron cuatro años de formación docente y la reforma pone en duda la formación que recibieron.



La tristeza ha sido considerada tradicionalmente como una de las emociones desagradables, aunque no siempre se puede decir que es negativa, existe gran variabilidad entre culturas al respecto e incluso algunas de ellas que no poseen palabras para definirla, ésta y el miedo son dos emociones que en los testimonios de los estudiantes normalistas son generados por la decepción, la cual los hace sentirse desilusionados de las autoridades educativas que impulsaron la reforma 2013 al haber realizado cambios que los afectan. Como se ha señalado, en los testimonios se identificó que los estudiantes ingresaron a la BENM con la idea de que la docencia era una profesión que requería de vocación, conocimientos especializados y paciencia, y que a su egreso tendrían un empleo asegurado. Durante su formación la reforma estableció cambios en el ingreso a la docencia; de ahí la decepción que experimentan los estudiantes normalistas. Por consecuencia, catalogan a la medida legal como limitada a implantar cambios administrativos para el personal docente, cuyo objetivo es regular al magisterio mexicano, no mejorar la enseñanza de los alumnos y perfeccionar la formación docente. Los estudiantes tenían expectativas profesionales y laborales que fueron trastocadas con la reforma de ahí la decepción, el miedo y la tristeza.

Conclusiones

El análisis e interpretación de las emociones que la reforma educativa 2013 provoca en los informantes permite afirmar que, para identificar las representaciones sociales, además de su origen, sus contenidos y sus funciones es necesario reconocer su carga emocional. Tomar en cuenta la manera en que los sujetos argumentan lo que sienten y cómo conectan dichos sentimientos con su propia experiencia y con los valores socioculturales compartidos es de suma importancia cuando se trata de comprender la manera en que se representan ciertos fenómenos y cambios sociales.

Algunas situaciones o eventos son intrínsecamente percibidos como emocionales, pero cada sujeto reacciona de diferente manera, haciendo que cada hecho sea único e individual hasta cierto grado, aunque dentro de un marco compartido. Por ello no podemos

generalizar y afirmar que todos los alumnos de la BENM experimentan las mismas emociones, aunque es posible identificar cuáles son las emociones que son compartidas y que derivan de un marco normativo común, lo que nos lleva a identificar que en la construcción de conocimientos ante una situación social ajena a la voluntad afloran en las personas entrevistadas emociones con carga negativa que apuntan a la desilusión, la frustración y la incertidumbre y que dichos estados subjetivos pueden influir de manera significativa en su rendimiento y visión de su futuro profesional.

Lo que el análisis de las emociones permite develar en relación con la reforma educativa 2013 es la necesidad de que las autoridades educativas reconozcan que instaurar medidas legales de este tipo genera consecuencias, resistencias y efectos no deseados que, en muchas ocasiones, se dejan en un segundo plano. Por ejemplo, que los actores educativos como maestros, directivos y docentes en formación hacen posible que los propósitos de las reformas se logren, y que en esta reforma no fueron considerados para su aplicación.

La reforma educativa mexicana fue presentada en 2013 y fue puesta en marcha en menos de un año, lo que hace suponer que la visión de los actores involucrados ante tal medida no se tuvo en cuenta. Con el desarrollo de esta investigación se evidencia que las autoridades educativas y de la BENM brindaron a sus estudiantes poca información sobre la reforma y los concursos de oposición.

El hecho de que varias de las emociones que experimentan los informantes tengan una carga valorativa negativa, está relacionado con que los estudiantes normalistas consideren que las autoridades educativas aprecian poco su formación docente y la vocación que se requiere para ser maestro, por lo que piensan que su profesión está devaluada ya que ahora cualquier persona puede convertirse en maestro.

Como se mostró en el análisis, una cuestión que genera incertidumbre en los entrevistados es el concurso de oposición y su instrumento, el examen, dado que ahora su futuro profesional depende de éstos. No obstante, es importante señalar que los estudiantes entrevistados no se oponen a la evaluación docente para el ingreso, antes



bien, la consideran relevante para el mejoramiento de su práctica, con lo que están en desacuerdo es que el examen estandarizado sea el único instrumento de selección de docentes de nuevo ingreso.

Para finalizar, queremos sugerir algunas líneas posibles de continuación de este trabajo. Entre las cuestiones que quedan pendientes y que pueden abrir nuevas líneas de investigación está la inclusión de ciertas nociones recientes como la polifasia cognitivo-emocional (de-Graft Aikins, 2012) y el anclaje emocional (Höijer, 2011), que permiten conceptualizar las representaciones sociales como procesos emocionales. Esto llevaría a considerar a las emociones como un sistema de conocimiento válido que coexiste con otros sistemas de conocimientos también válidos (cultura, religión, ciencia) (cf. de-Graft Aikins, 2012) y a identificar que un nuevo fenómeno se ancla en una emoción ya conocida (Höijer, 2011). También, sería importante la promoción de estudios en los que la dimensión subjetiva y emocional de los actores sociales se tome en consideración por los tomadores de decisión antes de imponer políticas educativas.

Referencias

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En G. Del Castillo y G. Valenti (Eds.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31-46). Ciudad de México, México: FLACSO.
- Arruda, A. (2014). Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. En *Representações Sócias. Estudos selecionados*, (pp. 67- 85). Curitiba, BR: Fundação Carlos Chagas-Champagnat Editora-PUCPR.
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on Social Representations*, 5 (2) 113-125. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1996/5_1996Banch.pdf
- de-Graft Aikins, A. (2012). Familiarising the unfamiliar: cognitive polyphasia, emotions and the creation of social representations. *Papers on social representations*, 21, 7.1.-7.28. Recuperado de <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>

- Figini, J. M. (2017). *Teoría de los sistemas sociales: un modelo basado en los sistemas Mentales*. Indiana, EUA: Author House.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Frijda, N. (1994). Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments. En P. Ekman & R. Davidson (eds.), *The nature of emotions. Fundamental Questions* (pp. 59-67). New York, EUA: Oxford University Press.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4 (2), 225-243. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/181/282>
- Gutiérrez, S. (2013). Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas. En F. Flores-Palacios (Ed.) *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género* (pp. 17-44). Ciudad de México, México: UNAM-CRIM.
- Güemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones sociales e imaginarios sociales. En Piña J. P. (Ed.) *Representaciones sociales, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 73-144). Ciudad de México, México: CESU/Plaza y Valdés.
- Höijer, B. (2010) Emotional Anchoring and Objectification in the Media Reporting on Climate Change. *Public Understanding of Science* 19(6), 717-731. doi: 10.1177/0963662509348863
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En *Psicología Social Construccionalista* (pp. 155-216). Guadalajara, MEX: Universidad de Guadalajara.
- INEE (2018). Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jodelet, D. (2011). Dynamiques sociales et formes de la peur. *Nouvelle revue de psychosociologie* 2011/2 (12) 239- 256. doi : 10.3917/nrp.012.0239



- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, (2013).
- Lutz A. C. y Abu-Lughod, L. (1990). Introduction. En Lutz A. C. & Abu-Lughod, L (eds.) *Language and the politics of emotion* (pp. 1-23) Cambridge Mass: Cambridge University Press,
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18 (3), 211-250. doi: 10.1002/ejsp.2420180303
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires, ARG: Huemul.
- Micheli, R. (2011). Las emociones como objetos de construcciones argumentativas. En *Versión. Estudios de Comunicación y Política*. 26, 141-166.
- Mireles, O. (2018). Docentes y reforma: despido y evaluación injusta. En Y. Cuevas (Ed.), *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio en representaciones sociales* (pp. 135-209). Ciudad de México, México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. París, FRA: Publications de l'OCDE.
- Páez D., Echebarría, A. y Villarreal, M. (1989). Teorías psicosociales de las emociones. En D. Páez y A. Echebarría (eds.) *Emociones: Perspectivas Psicosociales* (pp. 41-140). Madrid, ESP: Fundamentos.
- Plantin Ch. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires, ARG: Universidad Nacional de Moreno.
- Plantin, Ch. y Gutiérrez, S. (2009). La construcción política del miedo. En P. Bentivoglio, F. D. Erlich & M. Shiro (Eds.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 491-509). Caracas, VEN: Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela
- Rimé, B. (1989). El reparto social de las emociones. En D. Páez y A. Echebarría (Eds) *Emociones: Perspectivas Psicosociales* (pp. 459-470). Madrid, ESP: Fundamentos.

- Schachter, S. (1964), The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 49–79). Nueva York, EUA: Academic Press.
- SEP (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos y métodos e instrumentos de evaluación*. México: SEP.
- Valencia J., Páez D. y Echebarría A. (1989) Teorías sociopsicológicas de las emociones. En D. Páez y A. Echebarría (eds.) *Emociones: Perspectivas Psicosociales* (141-232) Madrid, ESP: Fundamentos.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. En *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1280>