

---

## **NARRANDO LA VIDA Y LA EXPERIENCIA ESCOLAR: HISTORIAS DE MAESTRAS POTOSINAS**

*Norma Ramos Escobar\**

### **INTRODUCCIÓN**

El texto que aquí se presenta forma parte del Proyecto Memoria Escolar de los Sujetos en las Instituciones Formadoras de Docentes que actualmente desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241 en San Luis Potosí. El objetivo del proyecto consiste en analizar la memoria pedagógica y las experiencias escolares que los docentes escriben en una parte de su tesis de licenciatura y de posgrado a la que llaman “novela escolar”. En la cual plasman sus experiencias de vida y particularmente su proceso de formación hasta la culminación de su tesis. En este ejercicio auto reflexivo, los docentes dejan huella de lo que Day y Gu (2012) llaman la “perspectiva holística de ser docente” (p. 16), pues abarcan los aspectos emocionales, políticos y profesionales que se entrelazan con su

---

\* Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

trabajo. No obstante, el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas de los docentes tienden a olvidarse o desecharse “en muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales” (OEA, 2012, p. 10), de ahí que la propuesta de este proyecto sea recuperar las experiencias escolares de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes.

En este artículo<sup>1</sup> se particulariza en las maestras, pues entre sus escritos autobiográficos relatan sus historias de vida y la forma en que su condición de género ha estado presente tanto en su vida familiar como en sus expectativas profesionales y, no pocas ocasiones, ha truncado sus elecciones de vida por seguir su “deber ser” como mujeres.

La perspectiva de género en la historia de la educación ha sido un esfuerzo compartido que ya rebasa los 15 años en México. En estos trabajos se ha documentado a las mujeres en la educación desde diferentes escenarios, espacios y temporalidades. (Véanse los trabajos de López (2001), Arredondo (2003), Ramos (2007), Galván y López (2008). El reciente balance historiográfico que analiza Oresta López (2016) permite conocer las aristas que ha seguido la perspectiva de género en la historiografía mexicana, señalando que:

La mayoría de los aportes presentados en congresos nacionales e internacionales asumen que el concepto de género contribuye a comprender la construcción cultural de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales con carácter histórico y particular. La subjetividad femenina y masculina es para los historiadores una reconstrucción social con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer-maestra en

---

<sup>1</sup> Una primera versión se publicó como “Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género” en *Acercamientos a la Historia de la Educación. Diálogos, actores, fuentes en la construcción de conocimiento histórico*. Aquí se amplía la mirada a otros escritos como segunda fase del proyecto.

una época determina la correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género que constituyen el trabajo de magisterio ejercido por mujeres. El control del tiempo, del cuerpo y del espacio, la actitud de profesores varones y profesoras, la definición de actividades consideradas sólo de mujeres, así como el desigual acceso a la ciencia y el conocimiento, aparecen en el estudio del currículo escolar” (López, 2016, pp. 243-244).

En este artículo se presenta un diálogo teórico e historiográfico con la historia de las mujeres, pero en un periodo más reciente, es decir en las últimas tres décadas del siglo XX y la primera década del XXI (1970-2010), de ahí que se reflejen escenarios variopintos de su llegada al magisterio, de su proceso de escolarización inicial, su formación y práctica docente, entre otras; que posibilitan documentar y situar las historias del magisterio desde la perspectiva de sus protagonistas.

Metodológicamente se localizaron, sistematizaron y analizaron 64 novelas escolares escritas por maestros de dos instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí. Historias que presentan la diversidad geográfico-cultural del estado potosino, que delimita devenires disímbolos para mujeres y hombres. Asimismo, el contexto temporal de los relatos está presente en una historia propia del magisterio nacional, cuando la profesionalización se convierte en una política de Estado,<sup>2</sup> que favoreció la producción de proyectos de innovación, intervención e investigación sobre las problemáticas educativas; las cuales permitieron que los maestros reflexionaran tanto sobre su práctica como de su propia experiencia educativa en las novelas que aquí se analizan.

---

<sup>2</sup> Se enmarca en el contexto de la profesionalización del magisterio a través de las ofertas académicas con las que se fundó la Universidad Pedagógica Nacional en 1978. En el caso de las narrativas escritas de la BECENE surgen a partir de la introducción de los posgrados en las escuelas Normales.

## MUJERES QUE ESCRIBEN

El acceso a la cultura escrita, no ha sido equitativo ni homogéneo para todos los seres humanos, como señala Montesperelli “las clases populares han recibido el acceso no a toda la escritura; sino solo a una parte: han aprendido a leer pero ha existido menos preocupación por ponerlas en condición de escribir” (2005, p. 49), la cultura era algo que se recibía y no algo que se producía. Para las mujeres como grupo, esta misma lógica operó por muchos siglos, pues la mayoría de ellas eran ágrafas y pocas tuvieron acceso a la escritura, entre ellas, las mujeres-maestras quienes fueron las que más recursos tuvieron para dejar sus dichos y hechos por escrito.

Como lo señala Luz Elena Galván “la escritura sirvió [...] a las maestras, no sólo para comunicarse y expresar sus sentimientos, sino también para defenderse y dar a conocer sus puntos de vista sobre situaciones que consideraban injustas” (2008, p. 175), a diferencia de las mujeres de otros tiempos, como las decimonónicas que analiza la autora, las mujeres de finales del siglo xx tuvieron mayor acceso a la cultura escrita.

En otro trabajo he señalado que fueron pocas las mujeres que a lo largo de la historia han dejado huellas escritas, en el pasado se les educó en la lectura pero no en la escritura y las que tuvieron acceso a la escritura, escribían utilizando seudónimos de varones o bien en revistas femeninas de poca difusión y tiraje (Ramos, 2014). Las mujeres fueron limitadas a los géneros literarios, considerados menores, como las epístolas, Luz Elena Galván señala que “la escritura de cartas fue el principal medio de comunicación durante el siglo XIX” (2008, p. 175), tanto éstas como los diarios, son valiosas fuentes que los historiadores de la cultura han utilizado para tratar de conocer la vida cotidiana y el pensamiento femenino en el pasado. Desafortunadamente en aquel siglo fueron pocas las mujeres que utilizaron la palabra escrita más allá de las cartas y diarios, por lo regular las que lo hacían eran maestras, como analizan Galván (2008) y Moreno (2008) para quienes la escritura resultó ser un

medio de difusión importante en las revistas de la época. Moreno señala “las mujeres encontraron en las publicaciones periódicas de mujeres y para mujeres [...] un espacio público de acción femenina donde abordaron temas diversos, literarios, asuntos femeniles y algunos de cultura general y educativos” (2008, p. 222).

Durante el siglo XX las maestras continuaron expresándose a través de escritos que se resguardan en los repositorios institucionales; así conocemos a través de informes, cartas, prensa, entre otros las diversas actividades que las maestras relataban sobre su trabajo en aula y aspectos de su condición de género que nos ha permitido estudiarlas como mujeres y maestras.

Pasar de escritos oficiales a escritos autobiográficos es un ejercicio poco valorado y escaso, aún es difícil considerar a la narrativa biográfica como herramienta que puede dar sentido a lo que ocurre dentro de las instituciones educativas. Muy pocos de los maestros escriben “sus saberes, sus vivencias, sus memorias, suelen acompañarlos a la tierra una vez que fallecen, rara vez utilizan la escritura como medio para transmitir sus experiencias vitales” (García, 2012, p. 30). En nuestro contexto el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas “se pierden, se olvidan o se desechan. Como lo expresan Butt, *et al.*, (2004) si se tomaran en cuenta los escritos autobiográficos se puede saber:

Cómo piensa, actúa y se desarrolla el profesionalmente y cambia el profesorado individual y colectivamente, puede ofrecernos nuevas perspectivas de cómo debe afrontarse la reforma, el cambio y la mejora educativa (p. 99).

Así, los autores señalan que centrarnos en los aspectos cualitativos de la práctica, permite generar una forma de conocimiento profesional útil tanto para los académicos como para el profesorado en activo (Butt, 2004). En este sentido, es preciso enfatizar que los escritos de las maestras que aquí se recuperan permiten conocer la forma en que las mujeres afrontan una carrera como el magisterio y a la vez contextualizar las prácticas escolares que vivieron como alumnas y las que viven como maestras.

## LA MEMORIA Y LA NARRATIVA ESCRITA EN LAS NOVELAS ESCOLARES: APUNTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Poco sabríamos de las actividades escolares, más allá del plano normativo, si no se observa cómo éstas cobran sentido en las diversas experiencias escolares de los sujetos:

Casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores (OEA, 2012, p. 7).

En este ejercicio consideramos que la memoria escolar que se vierte en los escritos autobiográficos intenta reconstruir pasados de más largo alcance. Es decir, las experiencias escolares de los sujetos, la forma cómo sus aspiraciones nacen y se comunican a través del *ethos* estructurante de la memoria (Escolano, 2002), la forma como los sujetos cuentan su historia es a través de un marco discursivo compartido. De manera que:

Las acciones humanas tienen una estructura y una forma de representación narrativa, los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el contexto son componentes básicos de la estructura narrativa. Según Paul Ricoeur los relatos tejen nuestra experiencia de vida anulando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular (OEA, 2012, p. 29).

Comparto la propuesta teórica de que la construcción de la memoria se gesta en un marco social (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2005), como lo plantea Halbwachs:

La memoria individual no es más que una parte y aspecto de la memoria del grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que aparentemente es más íntimo, se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir se ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social (2004, p. 174).

Es a través de los procesos de interacción social y la cultura compartida que se orientan y confrontan las percepciones del individuo sobre su pasado, su presente y su futuro (Pereiro, 2004). Como lo expresa también Saucedo (2001), es precisamente en las narraciones que las personas presentan diferentes tensiones o formas del *yo (self)*. A través de éstas las personas buscan establecer relaciones entre el *yo* que sintió y actuó en el pasado, el *yo* que siente y actúa en el presente y el *yo* hipotético proyectado en el que aún no viene. El sujeto construye una memoria-significado que le servirá para llevar a cabo una interpretación de los recuerdos, a través de una perspectiva hermenéutica de interpretación de la memoria, tomando en cuenta tanto a las evocaciones como “los errores del recuerdo”. Es decir el olvido como elemento “para releer el pasado” a partir de las narraciones personales de los individuos (Montesperelli, 2005, p. 8). De manera, que al analizar las autobiografías realizadas por las docentes pretendemos conocer la versión del actante y, como señala Lechner, las biografías permiten la “resignificación de vivencias, producción de sentido y reconfiguración de las identidades” (2011, p. 22), parte de lo que proponemos al analizar los escritos de las docentes.

Dentro del proyecto Memoria Escolar en las Instituciones Formadoras de Docentes se ha recurrido a la búsqueda y sistematización de las “novelas pedagógicas o escolares”, escritos breves que los alumnos construyen y que son solicitadas en las tesis que se encaminan a la intervención pedagógica. Se analizaron 64 breves autobiografías de maestros egresados de la UPN Unidad 241 y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, tipificados como novelas escolares según Rangel y Negrete que tiene que ver con:

Un proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, formas de relación humana, de sentir (deseos), y de expresar de los sujetos, que se van configurando el orden, las prácticas y las costumbres, en síntesis, la cultura de las instituciones escolares, que determinan ciertas formas de actuar o de operar en la práctica docente y/o en la vida diaria de cada persona (1995, p. 89).

En las novelas se reconoce el papel que desempeña la subjetividad o historia del sujeto en la construcción del conocimiento escolar, ya que en éstas se expresan desde los entramados de las políticas educativas hasta la forma en que los maestros las interpretan y resignifican. La versión del sujeto sobre su vida nos va perfilando su historia de formación, al mismo tiempo que la interpretación que el sujeto hace de su pasado lo que es valioso en términos de la implicación. Como Rangel y Negrete señalan “posibilita que la intervención pedagógica pueda realizarse con mayor objetividad incorporando y reconociendo el papel de la subjetividad” (1995, p. 90).

Dentro del proyecto iniciamos por localizar y transcribir las pequeñas narrativas escritas, posteriormente se sistematizaron los puntos de coincidencia en los escritos, para construir categorías de análisis e identificar la estructura de las novelas escolares. La primera fase de categorización se ejemplifica en la figura 1.

**Figura 1. Categorías y subcategorías identificadas en las novelas escolares**



Fuente: Elaboración propia.



Este ejercicio permitió conocer la forma en que los autores construyen su propia versión de los procesos formativos y, en el caso de las mujeres cómo enfrentan su condición de mujeres y maestras dentro del sistema educativo.

En este artículo destacamos la condición de género como un elemento que nos permite observar la forma en que la diferencia sexual (hombre-mujer) se traduce en diferencias de orden cultural cargadas de estereotipos y mandatos que las mujeres-maestras deben seguir más por imposición familiar y social que por una decisión autónoma.

## **LAS PROTAGONISTAS Y SUS ESCRITOS**

Los escritos autobiográficos se caracterizan por su brevedad, no superan las ocho cuartillas, aunque forma parte de su tesis de intervención, la idea es que a partir de su historia de vida o “novela escolar”, los docentes reflexionen desde su propia experiencia como sujetos escolarizados la problemática educativa en la cual avocan su tema-objeto de estudio. Una de las principales características que arrojan los datos duros dentro de las novelas o autobiografías analizadas es la evidente feminización del magisterio potosino, aspecto que no es nuevo en los estudios sobre las maestras mexicanas y, particularmente, potosinas. Como se indica en la tabla 1 80% de los escritos son de maestras.

No tenemos el dato en extenso para saber cómo se encuentra la eficiencia terminal en tesis de grado y posgrado, pero es probable que las mujeres también sean mayoría al optar por concluir procesos con una tesis de grado y posgrado, pues son en estos documentos en los cuales se localizó el apartado autobiográfico.

**Tabla 1. Autobiografías escritas por docentes en dos instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí**

Género	Autobiografías	UPN (licenciatura)	BECENE (Posgrado)
Mujeres	51	25	26
Hombres	13	7	6
Total	64	32	32

Fuente: Datos extraídos de las tesis de grado y posgrado de la UPN Unidad 241 y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Se localizaron 62 tesis, 32 de la UPN y 32 de la BECENE que tenían el apartado autobiográfico. Pero, a partir de la autorización del proyecto en la convocatoria de PRODEP en el 2017 se han recolectado 180 novelas, que se están analizando con el apoyo de la becaria Cecilia Hernández.

Son pocos los datos que se pueden estandarizar o cuantificar pues lo que se destaca en los breves relatos son las experiencias familiares, de escolarización, formación y práctica docente. Es importante destacar que en las novelas o narrativas los docentes presentan su pasado educativo –su infancia escolarizada– a veces como un torbellino de circunstancias adversas y otras tantas como parte de un proyecto familiar de escolarización. Sus experiencias se pueden ver claramente mediadas por condiciones de clase, género, nivel económico, situación geográfica, entre otras. Aquí sólo destacaremos las condiciones de género que han vivido las maestras desde niñas y que en no pocas ocasiones determinó su elección profesional.

Las maestras recuerdan su infancia no carente de obstáculos, principalmente por su papel de responsabilidades domésticas, tal es el caso de la maestra Ramírez:

Inicié mi caminar por el mundo un día 14 de junio del año del 71, del siglo pasado, naciendo a las 17:20 hrs [...], la mayor de tres hijas de una familia que en su tiempo, era muy unida y estaba completa, las indicaciones que recibía eran las de cuidar a dos hermanas todo el tiempo, ya que mis padres por cuestiones monetarias tenían que trabajar y casi nunca estaban en casa hasta en la noche, solo los veía a medio día y yo me encargaba de hacer de comer y darles sus alimentos, todo comenzó a partir de los ocho años y así fue de ahí en adelante

[...] Mi infancia fue tranquila en sus primeros ocho o nueve años, después ya no pude disfrutar de los juegos o de las diversiones típicas de la niñez por cuestiones familiares; mis padres tenían muchos problemas y entonces tuve que tomar responsabilidades que no me correspondían, pero que pude sacar adelante, como cuidar a mis hermanas, siendo yo pequeña, atender una casa con todo lo que ello conlleva (Ramírez, 2009, p. 11).

En otros trabajos he mencionado como las niñas mexicanas tienen infancias breves (Ramos, 2015), es decir, que el trabajo doméstico desde temprana edad las convierte en pequeñas mamás de sus hermanos, lo que les deja poco espacio para el ocio y el juego. Las maestras tuvieron que afrontar, la condición de ser mujer y sacar adelante sus estudios, así lo menciona la maestra Estrada:

Así transcurrió mi infancia acompañada con 3 hermanos más [...] los tenía que cuidar, dormir, y lavar, ya que somos ocho en total y pues los quehaceres domésticos eran muchos. Cuando terminé la primaria mi abuelo paterno no quería que siguiera estudiando, ya que su mentalidad de él era que la mujer a la casa (Estrada, 2005, p. 45).

En las historias de la infancia, la violencia y la disciplina familiar de algún modo están presentes en los relatos, en los que detallan el panorama familiar no exento de violencias que producen y se reproducen en los escenarios de las mujeres, como lo detalla la maestra del Campo en su ingreso al preescolar:

En contraste con relación de muchos niños que lloraban al ingresar al preescolar, yo no lloré, tal vez fue por el hecho de que iba a jugar con muchos niños y niñas ya que en mi hogar era difícil salir con mis amigas a jugar porque mi mamá no me dejaba o porque mi hermano siempre me corría a las amigas que me fueran a buscar. [...] Mi alegría se acababa cuando en algunas ocasiones llegaba a mi casa, mirando la tristeza de mi madre porque mi padre andaba borracho y sobre todo los golpes el escándalo que nos esperaba no era para menos (Campo, 2010, pp. 18-19).

Otro de los aspectos más documentados en las narrativas son los castigos escolares, 80% de las novelas escolares remiten historias sobre la disciplina escolar que se traduce en castigos, esa ligera frontera entre disciplina y violencia que trastoca el mundo infantil. Como lo señala Torrecillas (2008) en su estudio sobre la disciplina escolar en el siglo XIX, “la disciplina y la ocupación”, fueron los métodos más utilizados para encauzar a los niños y “transformarlos”, de ahí el carácter punitivo. Esta forma de castigo acompañó a las maestras que narran sus historias de escolarización, con detalles de la “crueldad” del maestro, así lo reflejan los siguientes fragmentos:

Mi vida escolar se inicia en Charcas, SLP en la escuela “Benito Juárez” era considerada una de las mejores, sacaba siempre los primeros lugares de los concursos de conocimientos, mi paso por ahí fue de miedo y poco de angustia, desde el primer grado el no saber las letras, las sílabas, eran castigos con reglazos en las manos, en las pompis, y no se nos permitían salir a casa hasta que lo dijéramos de memoria, en los siguientes grados eran golpes en la cabeza con el anillo de graduación del profesor o bien nos jalaba la patilla o la oreja, porque no sabíamos las fechas más importantes de la historia, las capitales de todos los países de los continentes, las partes del aparato digestivo, circulatorio, respiratorio, etc. las fórmulas de perímetros, áreas y volúmenes de figuras geométricas, las tablas, que era el sustantivo, el adjetivo, el verbo, el adverbio, el que preguntaba lo que no entendía era un burro y más burro si no sabía cuando el maestro le preguntara, tenía temor de hablar y pasar al pizarrón (Flores, 1999, p. 16).

Es importante destacar que si bien la retahíla de castigos que detallan las historias de los maestros, es parecida en términos del objetivo del disciplinamiento, algunas de las maestras mencionan que los castigos y regaños sufridos en la escuela, las alejó de las aulas por un tiempo, las hacía salirse del salón y otras más que es un hecho que no superan, así lo escribe la maestra Tapia:

El clímax de la pesadilla lo protagonizó el profesor Miguel Ángel, quien a sólo unas semanas de iniciado el tercer grado, nos colocó a todos de pie, frente a

las bancas, con nuestras pertenencias en los brazos por no saber de memoria las tablas de multiplicar y bajo la amenaza de continuar así los días siguientes quienes no lograran aprenderlas. Fue algo realmente espantoso para mí haber vivido esa experiencia, por lo cual esa noche no dormí, para lograr el objetivo. A la mañana siguiente conseguí mi “derecho” a sentarme, al repetir de memoria frente al maestro todas las tablas, acompañadas de una voz quebrada y una lluvia de lágrimas, reflejo del miedo que su presencia me producía. Más algo peor me faltaba por ocurrir, y eso llegó después de faltar dos días por enfermedad. Mi madre me llevó hasta la puerta del salón donde pidió disculpas a mi maestro por las inasistencias y solicitó me permitiera pasar a tomar la clase. De la manera más cortante le respondió a mi madre que, si no había más remedio, que se le iba a hacer. Entonces mi madre me intentó entregar un lapicero que llevaba en su mano, pero intervino él argumentando que yo no sabía escribir ni con lápiz, con un lapicero ¿qué iba a hacer? Ella sin saber qué hacer con tales palabras, se quedó parada junto a la puerta mientras yo me dirigía al que hasta el último día de asistencia había sido mi lugar. El maestro al ver a dónde me dirigía, repuso con una voz enérgica: “Esa fila es de los aplicados, la de los burros es a la orilla”. Al instante volví la mirada hacia la puerta donde aún estaba mi madre, que con toda seguridad escuchó perfectamente la instrucción que se me dio. Sus ojos reflejaron una gran tristeza y sé que contuvo el llanto como muestra de solidaridad y a la vez para fortalecerme. A la fecha no logro entender ni perdonar la conducta de esa persona Han pasado 18 años de mi vida y ese hecho aún me sigue lastimando” (Tapia, 2004, p. 4).

En el transcurrir de las narrativas las maestras una vez que deciden ingresar a los estudios profesionales, de nuevo la condición de género se hace presente, ya que la docencia para las mujeres ha significado una opción profesional entre las pocas a las que tienen acceso. Aún en las últimas décadas del siglo XX y en mayor medida en las zonas rurales, estudiar para maestra es de las pocas ofertas educativas. Así lo menciona la maestra Castillo quien escribe:

La mentalidad de las personas de ese tiempo era que solo con que aprendieran a escribir y a leer era suficiente, porque las niñas o señoritas a los 12 años ya se

iban a Ciudad Mante a trabajar de empleadas domésticas y a los 14 años ya se casaban o se iban con el novio, además que a las mujeres no se les daba estudio y yo a mis escasos 8 años de edad ya cuestionaba mucho a mis papás ¿Qué aquí no hay otra cosa para la mujer, que no sea irse a trabajar de empleada doméstica o casarse?, porque les preguntaba ¿Qué sigue después de la primaria para ser maestra? (Castillo, 2011, p. 9).

La situación de la maestra Soto no fue muy diferente en su autobiografía menciona las expectativas que de niña tuvo para continuar sus estudios, a pesar del panorama adverso que vivió por ser niña:

A partir de esas vivencias sentía un enorme deseo por terminar una carrera, quizá doctora o maestra, decía. Poco a poco mis expectativas iban disminuyendo, pues por ser la más pequeña de mi familia me correspondía cuidar a mi papá y a mi mamá. Esto dificultaría que continuara con mis estudios no de secundaria pero probablemente sí de preparatoria, así que pensé que mi sueño de llegar a ser profesionista, sería un reto muy difícil y casi imposible de lograr (Soto, 2010, pp. 11-12).

Contrario a lo que se podía pensar que las mujeres de finales del siglo XX podían tener un panorama más amplio de desarrollo profesional. Lo cierto es que esto es aún una expectativa que no llega, dentro de las novelas las maestras señalan que antes de querer ser maestras deseaban ser: secretarias, doctoras, psicólogas, licenciadas en derecho; pero terminaron siendo maestras, entre otras razones, por seguir la carrera de su madre, de alguna hermana o simplemente porque la mamá no las dejó estudiar lo que querían. Fue el caso de la maestra Mónica Méndez, quien deseaba ser psicóloga “a la hora de elegir la carrera profesional que quería ejercer, decidí estudiar Psicología, pero a mi mamá no le gustó mi decisión, así que ya sin ánimos de recibir otra negativa, me decidí por ser maestra” (Méndez, 2008, pp. 7-8). La maestra Pérez detalla la persuasión de su madre para ingresar a la normal:

Aún recuerdo claramente esa charla del mes de Mayo del año 1995; llegué a casa después de un día agotador en la escuela secundaria, e inmediatamente me dirigí a la cocina, mi mamá me dio el plato y me dijo —Sírvete—, al estar probando aquel succulento bocado de una de sus sopas deliciosas, me preguntó: —“¿ya tienes pensado que vas a estudiar?”, a lo que respondí —“licenciada en derecho”- Me comentó que se había enterado de que ya empezaban las inscripciones para el Bachillerato Pedagógico en la “Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado” y que le parecía una buena opción que yo entrara y que así no se me dificultara ingresar a la licenciatura, que además era complejo entrar a las universidades. —“Ve la situación de tus hermanos ingenieros —me dijo—, (los cuales no encontraban trabajo pronto), —en el momento en que la empresa ya no los necesita los despiden- el sueldo de maestra es poco, pero y seguro cuando te cases no tendrás que depender de nadie (Pérez, 2008, pp. 12-13).

Sueldo seguro, carrera corta, expectativas de matrimonio y cuidado de los hijos, son algunas de las razones expuestas por las maestras en sus historias, al decidirse por el magisterio. Es importante señalar que las mamás influyen sobre las decisiones de sus hijas. Sin embargo, la lógica de un estado patriarcal sobre las decisiones de las mujeres, es la que se impone detrás de lo que pareciera autonomía de las mujeres, pues por lo regular las causas que atañen las maestras y sus madres es que es una carrera que no enfrenta obstáculos a las mujeres, además es una carrera barata. En otros trabajos he documentado ampliamente las razones por las cuales el Estado “favorece” la contratación de mujeres en el magisterio y explico el por qué se feminizan ciertas profesiones; ambos factores tienen que ver con la idea construida que las mujeres son “idóneas” para la docencia por su liga con la maternidad, de ahí que no implique mayores “esfuerzos” ni requiera altas remuneraciones (ni inversiones) por algo que es “natural” en las mujeres (Ramos, 2007).

En las historias de los maestros varones la docencia, no fue tampoco su primera elección hay quienes señalaron sus aspiraciones por ser ingeniero o doctor, pero más que por imposición familiar fue el factor económico lo que los frenó.

En otros casos, las maestras eran desanimadas a seguir estudiando, el estereotipo de mujer-madre estaba presente, así lo relata la maestra Soto, quien señala las experiencias vividas durante el desarrollo de su profesión como maestra:

Algunas veces ese continuar [refiriéndose a los estudios] lo toma como un reto porque mis familiares [tíos y primos] comentaban que no lo lograría, que pronto desistiría por ser mujer; porque según sus costumbres las mujeres pronto se casan y se dedican al hogar (Soto, 2010, p. 13).

Uno de los estereotipos que se encuentran en las historias de las maestras, es “la vocación” o el “modelo” a seguir que tuvieron para escoger la carrera de maestra, hasta las “habilidades manuales” necesarias para su labor docente. No obstante, llama la atención como algunas maestras de las nuevas generaciones se cuestionan al respecto y dudan de su profesión:

Las actividades manuales me pusieron a pensar si en realidad había escogido la carrera correcta, porque a mí eso de hacer manualidades no se me facilitaba, por lo cual mis maestras y compañeras me expresaban constantemente, –qué haces de educadora si no te gusta recortar, dibujar, colorear o hacer cosas manuales–, eso me molestaba, y no estaba de acuerdo en que para ser educadora tenía que hacer distintos materiales y tener creatividad, pero ¿qué hacía? Sinceramente aún no estoy del todo segura por qué escogí esta profesión (Torres, 2008, pp. 17-18).

Entre las generalidades sobre la condición de género que observamos en las historias autobiográficas de las maestras, están presentes las dobles y triples jornadas –madre, maestra y proveedora–, exclusión, estereotipos y violencia de género. Condiciones desde la infancia y que las acompaña en su vida como profesionistas, pero que casi no identifican como obstáculos en su devenir, pocas veces se hacen tan explícitas, las maestras que escriben sus historias las relatan y las normalizan como parte de su condición de ser mujeres,



como ya lo advertía Goodson “el profesor se oculta en la sombra, permanece en el anonimato de sus pensamientos y vivencias. Cuenta lo que hace pero dice poco de lo que vive” (2004, p. 17). Así la mayoría de las novelas escolares o pequeñas autobiografías destacan más su papel como hacedores de la escuela y sus funciones que aspectos particulares de su vida. De ahí que aquí hayamos privilegiado las condiciones particulares de la vida de las maestras, lo que las teóricas feministas han definido como “techos de cristal”. Éstos imperceptibles obstáculos que hacen que las vidas profesionales de las mujeres se estancuen o no lleguen más allá.

### ALGUNAS CONCLUSIONES

Trabajar desde la perspectiva de género con las narrativas escolares no es un procedimiento del todo sencillo. Las maestras generadoras de estas autobiografías, enfrentan múltiples experiencias dentro de su educación básica y superior. No obstante, son pocas, las que hacen patente algún aspecto relacionado con su condición de género. No porque no existan, consideramos que, como ya se mencionaba arriba, para los sujetos es más relevante hablar sobre su hacer en la escuela. Además, pocas maestras han reflexionado sobre su construcción de género y cómo ésta ha marcado su devenir en la profesión del magisterio. Pero las historias que analizamos de algún modo dejan evidencia de los significados de las etapas de su vida. Al hacer el ejercicio de la memoria, entran en juego, como lo advierte Montesperelli (2005), “los criterios selectivos de la memoria” (p. 112). Es decir, en los casos arriba expuestos, a las maestras les hizo sentido y significado su historia doméstica infantil, las elecciones profesionales frustradas, las cargas de trabajo, todas mediadas por su condición de género. Visibilizar estas historias es parte del ejercicio de reflexión que debe hacerse no sólo de la práctica docente si no de la vida misma de los sujetos. Debatir particularmente sobre ellas en los colectivos escolares, puede ser un punto de partida

para que dentro de las políticas educativas y procesos de gestión escolar se tomen en cuenta los sentidos que los sujetos construyen en torno a la escuela. Como se puede observar las historias de las maestras encierran mucho de su devenir; su elección profesional y su práctica docente en el que está presente el “deber ser y actuar”, desde su infancia hasta la edad adulta.

He colocado estas historias para que las maestras reflexionen y construyan mejores devenires para ellas y para sus alumnas. Es precisamente, a través de la narrativa que podemos acceder a estos mundos vividos y narrados por sus protagonistas para construir significados de nuestro andar por la escuela y generar cambios.

## REFERENCIAS

- Arredondo, A. (2003). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Butt, R., et al. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, (Coord.). *Historia del Profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Campo, K. del (2010). *La coordinación ojo-mano en los niños de tercer grado de preescolar para desarrollar la escritura*. Proyecto de innovación de intervención pedagógica para obtener la licenciatura en educación. San Luis Potosí: UPN.
- Castillo, S. (2011). *La participación de los niños de 2º de preescolar*. Tesis de licenciatura. UPN San Luis Potosí.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escolano, A. y Hernández, J. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Estrada, B. (2005). *Cómo construye el niño la representación del mundo social*. Tesis de licenciatura. UPN San Luis Potosí.
- Flores, Y. (1999). *Un viaje a través del lenguaje*. Proyecto de innovación de intervención pedagógica para obtener la licenciatura en educación. San Luis Potosí: UPN.
- Galvan, L. (2008). Memoria escrita de maestras decimonónicas. En Galván, L y López, O. (Coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 153-191). México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan.

- Galván, L. y López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan.
- García, F. (2012). *Vivencias educativas: historia oral con docentes de educación secundaria en el DF y Morelos (1970-1995)*. Tesis de licenciatura. ENAH.
- Goodson, I. (2004). *Historia del Profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Lechner, E. (2011). Del encantamiento al desencanto: Recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia. En J. Serrano y J. Ramos (Coords.), *Trayectorias: Biografías y prácticas* (pp.21-42). México: UPN.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS/CECAH.
- López, O. (2016). Reflexiones sobre los aportes y retos de la perspectiva de género en la historiografía de la Educación en México. En M. Aguirre (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011, vol. II* (pp. 231-248). México: ANUIES/COMIE.
- Méndez, M. (2008). *Mi historia en las letras*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria. BECENE.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moreno, I. (2008). Maestras escritoras y lectoras: El Boletín Pedagógico. En L. Galván y O. López (Coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan.
- OEA (2012). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires: OEA/AICD. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>, el día 12 de agosto de 2012.
- Pereiro, X. (2004). Apuntes de antropología y memoria. *El Filandar o Fiadeiro*, 15. Recuperado de [http://www.bajoduero.org/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=8&Itemid=8](http://www.bajoduero.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=8&Itemid=8), el 12 de agosto de 2012.
- Pérez, M. (2008). *Atención a la diversidad: un sendero difícil de caminar pero no imposible de lograr*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria. BECENE.
- Ramírez, E. (2009). *¿Cómo favorecer una actitud reflexiva en los alumnos de la asignatura de formación cívica y ética de tercer grado de secundaria?* Portafolio temático para obtener la Especialidad en Análisis y reflexión de la práctica docente. BECENE.
- Ramos, N. (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonasas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*. Monterrey: CONARTE/CIESAS/FFyL-UANL/Colef/Municipio de Monterrey.

- Ramos, N. (2014). Historia oral e historia de vida: Una forma de documentar a las mujeres y los niños en los procesos educativos. En A. Delgadillo y F. Perales (Coords.), *Historia y Literatura, Una mirada desde la región* (pp. 99-113). San Luis Potosí: Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonesa, 1891-1940*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León/UANL.
- Ramos, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo (Coords.), *Acercamientos a la Historia de la Educación. Diálogos, actores, fuentes en la construcción de conocimiento histórico* (pp.103-114). Chihuahua: UACH.
- Rangel, A. y Negrete, T. (1995). Características del proyecto de investigación pedagógica. En (Comps.), *Hacia la innovación* (pp. 1-26). México: UPN.
- Saucedo, C. (2001). Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida. Tesis doctoral. México: DIE-CINVESTAV.
- Soto, M. (2010). *Las competencias investigativas: un aprendizaje trascendente para la vida*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria. BECENE.
- Tapia, E. (2004). *¿Cómo favorecer el proceso de construcción del concepto de número en el niño preescolar?* Proyecto de innovación de intervención pedagógica para obtener la licenciatura en educación. UPN San Luis Potosí.
- Torrecilla, L. (2008). *Escuela y Cárcel. La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del siglo XIX*. Valladolid: Universidad de Valladolid/Secretariado de Publicaciones e intercambio editorial.
- Torres, D. (2008). *El trabajo con ciencias: un medio para llegar al aprendizaje de los niños*. Portafolio temático para obtener la maestría en educación preescolar. BECENE.