

¿Por qué soy maestra? Testimonios de profesoras normalistas sobre la profesión de educar

Why am I a teacher? Testimonies of female normalist teachers on the profession of educating

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

El presente artículo es resultado del proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX”, que tiene el objetivo de aportar a este tema mediante la documentación de historias de vida de mujeres que tuvieron la oportunidad de estudiar para ejercer una profesión; destacamos aquí a las maestras, visibilizándolas con una perspectiva de género. En este texto, a partir de un preámbulo de la tradición normalista que se ha mantenido en México (historia en la que se distinguen tres generaciones) y de la descripción somera de los modelos de formación preponderantes en estas instituciones, tocamos como punto medular el parteaguas que significó el decreto presidencial de Miguel de la Madrid (23 de marzo de 1984) por el que transformaba los estudios normalistas otorgándoles el estatus de licenciatura; en esos años también marcó un breve hito el bachillerato pedagógico, propedéutico obligatorio para las licenciaturas en Educación. Así pues, caracterizamos los enfoques tecnista-eficientista y hermenéutico-reflexivo (con persistencias del academicista), como los guías en la formación de profesores/as para la época en la que ubicamos este estudio. Complementamos la investigación con los testimonios de maestras. La muestra, conformada por proximidad y conveniencia, integra a nueve profesoras de preescolar y primaria, de Normales públicas y privadas, sobre todo del estado de Guanajuato –puesto que incluimos el generoso relato de una profesora de Parral, Chih.–. El análisis, con apoyo del software MAXQDA, nos permite afirmar que los motivos para ser maestras siguen siendo: una indiscutible vocación para servir, compartir conocimientos e incidir en la formación valoral de niños/as para que sean ciudadanos de bien. Como mujeres, coinciden en que ser maestras fue la mejor opción y lo volverían a ser por la satisfacción y la realización personal que les representa.

Palabras clave: Escuelas Normales, formación docente, género, historias de vida.

ABSTRACT

This paper is a continuation of the project “Social history and life stories. Education of women in Guanajuato in the second half of the 20th century”, with the research objective of contributing to this topic by documenting the life stories of women who had the opportunity to study in order to practice a profession. We highlight the female teachers here, making them visible with a gender perspective. In this paper, from a preamble to the normalistic tradition that has been maintained in Mexico (a history in which three generations are distinguished), and from the brief description of the prevailing training models of these institutions, we focus on the central point of the watershed that meant the presidential decree of Miguel de la Madrid (march 23, 1984), by which he transformed the normalistic studies granting them the status of degree. In those years, the pedagogical baccalaureate, compulsory preparatory for degree in education, also marked a brief milestone. Thus, we characterize the technical-efficient and reflex-hermeneutic approaches (with the academicist’s persistence), as guides in teacher training. We complement the investigation with the testimonies of female teachers. The sample, made up of proximity and convenience, integrates nine preschool and primary teachers, from public and private schools, especially from the state of Guanajuato –since we include the generous account of a teacher from Parral, Chihuahua.– The analysis, with support of the MAXQDA software, allows us to affirm that the reasons for being teachers continue to be: an indisputable vocation to serve, share knowledge and influence the value formation of children so that they are good citizens. As women, they agree that being teachers was the best option and they would do it again for the satisfaction and personal fulfillment that it represents.

Keywords: Normal School, teacher training, gender, life stories.

Cirila Cervera Delgado. Universidad de Guanajuato, México. Es Profesora de tiempo completo, Titular A, en el Departamento de Educación. Cuenta con estudios como doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado libros, capítulos y artículos. Correo electrónico: ciryservera@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8063-838X>.

Mireya Martí Reyes. Universidad de Guanajuato, México. Es directora del Departamento de Educación y doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba y del Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

La tradición normalista en México. Algunas notas como introducción

El normalismo constituye una tradición en México, forjada por los tantos años de vigencia, pero, sobre todo, por la identidad que otorga al gremio de profesoras/es. La formación de maestras/os para la educación preescolar y primaria en nuestro país es función exclusiva de las escuelas Normales (función consagrada en el artículo 3º de la Constitución de 1917, aunque tales instituciones son anteriores a esta fecha). Pese a las críticas de las que ha sido objeto el sistema de formación del magisterio, este hecho ha resistido al paso del tiempo y a las tendencias que apuntan, como ha sucedido en muchos países, a que la formación inicial de los docentes ocurra en otro tipo de instituciones, como las universidades. Asimismo, la formación normalista destaca en la historia de la educación como opción profesional para las mujeres, comúnmente ligada a cuestiones de género y, desde una revisión más crítica, al feminismo, en el que destacan las lecturas hechas a propósito de la feminización del magisterio y de la enseñanza.

La tradición de ser maestra en nuestro país data mucho más allá del periodo que abarcamos (a partir de la década de 1970 del siglo pasado), pero no sobra revisar algunas obras, como el libro *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, de Rosa María González (2007); en particular, la primera parte describe a las maestras en las épocas del México antiguo, el Virreinato y buena parte del México Independiente, hasta casi abarcar todo el siglo XIX. En cada uno de estos periodos, González resalta la figura de las mujeres como profesoras. En el estado mexicana, la autora identifica a la *Cuacuacuiltin* o sacerdotisa maestra (p. 29); en la época del Virreinato se distingue la maestra de la “amiga”, la monja y la institutriz (pp. 38-49). Finalmente, con la Ilustración llegó a la Nueva España otra forma de ser maestra, ya que hasta entonces se les permitió enseñar la escritura, adicional a la lectura; este fue un primer guiño hacia la preparación especializada de las mujeres para ejercer como maestras, aunque se quedara prácticamente en un intento, pues la mayoría continuaba enseñando en una Amiga (pp. 56 y 57).

Belinda Arteaga y Siddartha Camargo (2009), en su trabajo “El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales”, distinguen tres generaciones entre las instituciones cuya misión es la formación de profesoras/es. Sostienen que aun con la nebulosa que rodea al concepto de la formación de maestros (con ese propósito y en planteles expresamente pensados para tal fin), es común reconocer que las primeras escuelas Normales se fundaron en México en la década de los 20 del siglo XIX como parte del movimiento de la Escuela mutua o lancasteriana y tuvieron la finalidad de formar preceptores, no maestros en el sentido común del término. La segunda generación de escuelas Normales se fundó

tras la restauración de la República, muchas de ellas como cátedras de pedagogía en los institutos científicos y literarios, que también son antecedente histórico de algunas universidades estatales. La tercera generación de estas escuelas, ya con la idea de modernizar la educación, se inició en la década de los 80 del siglo XIX.

Arteaga y Camargo sintetizan:

La formación de docentes en México no tiene un origen único ni tampoco centralista. Algunos reconocen en el sistema lancasteriano sus antecedentes más remotos; otros, en cambio, piensan que la creación de las escuelas normales, a finales del siglo XIX, implica una ruptura radical con dicho sistema. Nos inclinamos más por la segunda hipótesis, debido a que las diferencias entre uno y otro modelo son profundas y tienen que ver con cuestiones de principios educativos y políticos de primer orden, en el momento en el que el grupo de intelectuales y políticos del régimen intentaba construir su propia legitimidad y mantenerse en el poder en un país con una historia reciente muy conflictiva [2009, p. 122].

La primera escuela de este tipo en México es la Normal Veracruzana (1886); el modelo se reprodujo por el resto de las entidades, en los siglos XIX y XX. En Guanajuato, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal data de este primer momento de fundación (la página oficial de la institución indica el año de 1827 como su origen lancasteriano), mientras que en los municipios de León e Irapuato (las otras dos escuelas Normales de este tipo) se erigieron en 1951 y responden al crecimiento demográfico en el centro del corredor industrial del estado, con características bien diferentes a las que impulsaron el surgimiento de la Benemérita.

La transformación de las Normales —enfoques y planes de estudio incluidos— es imposible de reseñar en este documento, pero haremos énfasis en dos hechos significativos, dado que los relatos que nutren el artículo son experiencias acotadas en este espacio temporal. El parteaguas fue el decreto presidencial de 1984 que convirtió en licenciatura los estudios para ser maestro. Inmediatamente antes, estudiar en la Normal tomaba cuatro años después de la secundaria; a partir de ese decreto, ser maestro/a de preescolar y primaria implicó cursar una licenciatura de cuatro años posterior al bachillerato (pedagógico también en los primeros años). Medrano, Ángeles y Morales (2017) ofrecen y documentan estos episodios en la historia de las Normales.

Esta transformación curricular prometía ser una revolución en la formación de profesores en México, reivindicar la profesionalización otorgándole el reconocimiento de educación superior. Los egresados de las Normales contarían ya con un título equiparable a los estudios universitarios. Por supuesto que se demandó también un cambio en el enfoque, contenidos e intencionalidad en los planes de estudio, otro modelo de formación docente para atender la educación básica, específicamente a las y los niños de preescolar y primaria.

Aceptamos que es un despropósito hablar de *un modelo curricular*, cuando la diversidad cultural impone reconocer la pluralidad. Sin embargo, es necesario

para el objetivo que nos propusimos: reconocer el ser y hacer de las profesoras. Hernández advierte que “la condición histórica de todo modelo de formación de profesores debe entenderse siempre en el seno de la construcción sociogenética de las disciplinas y de todo el sistema escolar, el propio de una determinada formación social” (Hernández, 2015, p. 13).

En semejante tenor, Imbernón y Canto (2013) advierten de las diferencias sociales, educativas y contextuales que modifican la implantación de los modelos de formación docente. En México, por ejemplo, no se pueden olvidar tampoco los distintos tipos de escuelas Normales, que dejan su impronta entre sus estudiantes y egresados y, de algún modo u otro, van definiendo su actuación en la práctica profesional. Añaden estos autores que las diferentes traducciones en la práctica de los modelos se deben asimismo “a la tradición histórica y, en particular, los conflictos, negociaciones y acuerdos elaborados entre los diferentes grupos sociales” (p. 2).

Así pues, tomando las características que prevalecen, debido a que no hay un enfoque puro porque la teoría parece no tener traducción puntual en la experiencia, para los fines prácticos que nos ocupan distinguimos dos modelos predominantes, si bien la denominación también varía según el autor que los proponga, nos decantamos por la formulación de Imbernón (1994).

El primer modelo es el tecnicista-eficientista, que apunta a la tecnificación de la enseñanza. El profesor no solo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino que requiere dominar las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Una de las debilidades de este modelo radica en que le da prioridad a la cultura técnica, en detrimento de lo humanístico y artístico. Como se percibe, este modelo se corresponde con la adquisición de competencias docentes, entre las que se cuentan la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir su alcance. Se basa en resultados, no en procesos.

En los primeros años de la licenciatura en Educación (primaria y preescolar) en las escuelas Normales, los planes de estudio se distinguieron por su enfoque centrado no en la repetición de contenidos sino en transformar la educación (al menos la enseñanza) mediante la investigación de las prácticas docentes. Siguiendo a Imbernón (1994), este sería el modelo hermenéutico-reflexivo, centrado en un profesor que indaga. Tal planteamiento exige interpretar la formación desde la perspectiva de la experiencia, de la vivencia; para ello es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. Un profesor-investigador analizaría, reflexionaría y transformaría su hacer pedagógico, en su condición y contexto, no en respuesta a un recetario tipo vademécum que prescribe, paso a paso, cómo proceder en las aulas a partir de las pautas que se dan por válidas para todo tipo de profesores, estudiantes y circunstancias.

Así pues, la función de las Normales se alejaría del modelo academicista (centrado en el dominio de los contenidos programáticos) porque a través de la reflexión y comprensión del contexto (aula, escuela, localidad, comunidad) podría construir también los contenidos, siendo significativos, pues les serían propios. En el plan de estudios de la licenciatura, la asignatura Laboratorio de Docencia fue una de las estelares, impregnada de ese enfoque formativo. Con su guiño hacia la crítica, con tal modelo se seguía abrigando la expectativa de transformar el medio, la condición de las comunidades, comenzando –pero no reduciéndose– por la comunidad escolar, sino abarcando la local y social. En su componente axiológico, este modelo enarbola los valores de justicia, igualdad y emancipación. Las y los profesores egresados de esos planes seguramente escucharon que serían el motor de transformación de las comunidades en donde trabajaran.

Es justo destacar que este principio no se les regatea a las maestras, pues más allá de la enseñanza del programa, su misión es enseñar a vivir. El accionar pedagógico de las maestras no se limita al ámbito de los muros escolares sino que los trasciende, dejando huellas no solo en una posible manera de “hacer docencia” sino en la calidad de los ciudadanos que su influencia genera (Barreto y Álvarez, 2013, p. 109). Este aporte se advierte de modo muy marcado en los relatos de las maestras, que presentaremos más adelante.

Como veremos en su momento, la vocación de las entrevistadas se impone a los modelos de formación; dan por hecho los principios de ser maestras y, si bien reconocen la valía de métodos y técnicas didáctico-pedagógicos aprendidos en la Normal, no hay distinción categórica en cuanto a los enfoques que debieron, según lo establecido, orientar su formación. Por sobre las indicaciones teóricas, las profesoras reconocen el ejemplo de los maestros que les fueron inspiradores para ejercer el magisterio.

Notas metodológicas para estudiar la relación mujer-maestra

En la historiografía más tradicionalista nos encontramos con escasas figuras de mujeres, hecho debido a que por largo tiempo se negó la participación de la mujer en la educación, el trabajo, la política, incluso en la literatura, entre otras esferas públicas. Cano (2001) señala que la historia de las mujeres no defiende tesis alguna sobre el progreso o el retroceso de la condición femenina en los diversos periodos históricos, sino que opta por ilustrar la diversidad de condiciones sociales, creencias religiosas, tradiciones culturales y trayectorias individuales de las mujeres, y mostrar que ni la condición femenina ni la masculina tienen esencia que las defina, sino que son construcciones históricas estrechamente relacionadas entre sí y cuya lógica resulta imposible de desentrañar. Así, no sería adecuado establecer un jui-

cio valorativo sin antes conocer el contexto en el que se vivía: influyen y moldean –a veces determinan– la ideología, las costumbres y la moral; las decisiones y los hechos políticos, la promulgación y aplicación de políticas educativas; la situación económica y cultural; la integración de las familias, etcétera.

En particular sobre la profesión de las maestras, se consideró que las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar las primeras letras como los hombres; ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más pequeños (Bertely y Alfonseca, 2008). Aunque las mujeres participaban de la enseñanza, su papel se limitaba a tareas de cuidado y no de transmisión de saberes calificados como femeninos. Galván (2017, p. 18) ilustra perfectamente lo anterior, ratificando las conclusiones a las que ha llegado López en sus múltiples investigaciones: “Oresta López afirma que era ‘inconcebible abrir una escuela de niñas si no ofrecía la clase de costura’. Y estoy totalmente de acuerdo con ella cuando afirma que ‘el acceso que pudieron tener las mujeres al alfabeto, siempre va acompañado de la costura’”. Se consideraba que, de aceptarse su ingreso a los estudios superiores y a la fuerza laboral más calificada, la condición femenina se desviaría de sus principales tareas para verse forzada en terrenos en los cuales su naturaleza mostraría sus limitaciones. Esta situación obraría en desmedro de la atención que requerían el hogar, la familia y el matrimonio (Pedraza, 2011) y daría un mal ejemplo a futuras generaciones. Estos y otros prejuicios –inamovibles e indiscutibles hasta hace décadas– parecen haberse legitimado en la sociedad y dado paso al diseño de políticas de Estado que no consideran a las mujeres como personas tan capaces de desarrollarse a la par que los hombres.

La profesión de maestra se ha visto indiscutiblemente vinculada a ser mujer, como un producto de los estereotipos de género. Esta categoría ha moldeado la vida social toda, incluyendo el aspecto laboral y profesional, de allí que se hable de carreras masculinizadas y feminizadas; entre estas últimas se ubica el magisterio. Chávez apunta: “Estas escuelas se convirtieron en la primera opción de enseñanza superior para las mujeres, aunque la imagen de madre-educadora no se transformó, lo cual se reflejaba en un currículum [sic] cargado de contenidos que reforzaban estos estereotipos” (2009, p. 856).

Sin embargo, un enfoque reivindicador para la comprensión de la historia de la educación de las mujeres coloca a las profesoras como protagonistas. Báez-Chávez (2014, p. 322) confirma que:

Streitt [...] habla de la importancia de visibilizar a las mujeres maestras, señalando que no solo se feminiza al magisterio a lo largo del tiempo histórico, sino también la reescritura de la historia de la educación, al rescatarse a las mujeres en tanto sujetos femeninos.

Con estas consideraciones, optamos por la historia oral para documentar los casos de profesoras (Bolívar, 2014; Pujadas, 2000). Con fundamentos de la

investigación cualitativa, este enfoque reivindica las subjetividades, recupera a las personas; de primera voz nos hacemos de sus relatos de vida mediante la aplicación de entrevistas temáticas semiestructuradas. Los relatos de vida pasan a formar parte de una historia más amplia, contextualizada en los hechos y circunstancias irrepetibles de las protagonistas.

De este modo, la limitante del enfoque metodológico de la historia oral, de carácter inductivo (que no intenta explicar la generalidad), se convierte a la vez en su gran aporte: mostrar las subjetividades de las autoras histórico-sociales que han contribuido a conformar un área vital, cultural, social y educativa; han contribuido a la formación de identidades y mentalidades; son parte de la historia de la educación en México, y, por tanto, constructoras culturales de sus momentos y espacios.

La historia oral tiene su mayor potencial en que documenta el sentido que los hechos tienen para las y los relatores; no se trata de recuperar datos sino del significado de esos datos. En ese sentido, examinamos qué les significa a las mujeres ser maestras en generaciones distintas.

¿Por qué soy maestra? Resultados de la historia y trascendencia de la profesión de educar

Los fragmentos que presentamos son parte de las entrevistas con nueve mujeres maestras, que conforman una muestra por cercanía y conveniencia. Los relatos los analizamos con el auxilio del software MAXQDA, que arrojó estas categorías: Significado de ser maestra; Vocación, expectativas, facilitadores y obstáculos; Ejercicio magisterial; Realización, logro y trascendencia personal; Trayectoria normalista, enfoques y modelos de formación. Aquí solo retomamos los fragmentos más significativos según nuestros fines. Los nombres con los cuales identificamos a las profesoras fueron elegidos por ellas. En la tabla 1 las caracterizamos brevemente.

Lo primero que exponemos es el sentido de la vocación, que las entrevistadas identifican como una influencia de sus padres o familiares cercanos (en cuatro de los casos), por ejemplo, de algún maestro –sobre todo en la primaria– o como una inclinación personal.

Desde que era pequeña supe que tenía una gran vocación por la docencia, me gustaba ayudar a mis padres en la preparación de sus clases, disfrutaba los juegos donde repasábamos cosas de la escuela y en general explicar o enseñar algún contenido; conforme fue pasando el tiempo seguí pensando en estudiar para maestra [Bety].

Estar en una escuela es parte de mi vida diaria, de mis rutinas o mi refugio. Además de asistir con mis padres a sus trabajos, a las juntas con padres o maestros para decidir actividades o procesos, o a la “escuelita dominical” en la iglesia, también acudí como alumna a distintos centros escolares [Emma Sáenz].

Tabla 1. Caracterización de las entrevistadas.

Nombre	Año y lugar de nacimiento	Formación en escuela Normal	Trabajo actual o más reciente	Años de ejercicio profesional como maestra
Alma Tavares	León, Guanajuato, 1973	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Directora de la Escuela Normal Oficial de León	30
Bety	Celaya, Guanajuato, 1971	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Profesora de Educación Primaria	32
Ely Flores	Celaya, Guanajuato, 1976	Licenciatura en Educación Primaria	Supervisora de Zona (preescolar)	21
Emma Sáenz	Hidalgo del Parral, Chihuahua, 1972	Licenciatura en Educación Preescolar	Profesora en escuela Normal	28 (jubilada)
Emma Vite	León, Guanajuato, 1977	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Directora de escuela primaria	23
Luciérnaga	León, Guanajuato, 1968	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Profesora de primaria (federal)	33
Mari López	León, Guanajuato, 1971	Bachillerato Pedagógico y licenciatura en Educación Primaria	Profesora de primaria (federal)	33
Pily	León, Guanajuato, 1966	Normal preescolar	Supervisora de zona escolar (preescolar)	37 años (25 con doble plaza)
Tere Andrade	San Francisco del Rincón, Guanajuato, 1983	Licenciatura en Educación Primaria	Asesor Técnico Pedagógico	15

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de las entrevistadas.

Desde que era niña siempre me gustó jugar a ser maestra con mis hermanos y mis amigos y nunca se me quitó esa idea de la cabeza [Luciérnaga].

Quería ser maestra desde muy niña [Pily].

Pues había sido un sueño que siempre había querido alcanzar [Tere].

El maestro José Castañeda Prieto sembró en mí el deseo de abrazar esta noble profesión, pues era un excelente maestro, con una buena didáctica, pero sobre todo con un gran interés en que sus alumnos fueran mejores día a día [Alma].

Para Tere, Mari y Emma Sáenz, ser maestras no había sido su primera elección; en el caso de Ely, su familia había decidido que estudiara contabilidad. En todos

los casos, en la Normal se afianzó o consolidó su vocación, gracias siempre a los maestros, como se testimonia:

Durante el transcurso del plan de estudios fue mejorando mi percepción de ser maestra, ya que los maestros me apoyaron fueron modelos a seguir, y agradezco la huella que dejaron en mí [Emma Vite].

Todos los maestros de la Normal me inspiraron a ser docente, de unos tomé sus cualidades, de otros traté de evitar sus actitudes negativas [Bety].

Tuve maestros que gracias a sus conocimientos y capacidad me alentaban a superarme cada vez más [Mari].

El cariño de la maestra Tere, que me daba Literatura infantil en la Normal, me animaba cada día... porque, como ya trabajaba siendo estudiante, podía contrastar que la realidad no era solo querer enseñar... la realidad era muy complicada con niños mal comidos y maltratados [Pily].

También vale destacar las herramientas didácticas que aprendieron en la Normal y que, con el transcurso de los años, juzgan como trascendentales en su labor diaria. Recordemos que, en el caso de las entrevistadas con licenciatura, se trataba de un enfoque centrado en la investigación de la propia práctica, queriendo alejarse del enciclopedismo.

Al tener la oportunidad de estudiar y trabajar fui adquiriendo herramientas que me ayudaban a comprender las teorías y todo lo dicho por los maestros en la Normal [Ely].

En la teoría no se oía complicado... es más, hasta se oía bonito que las planeaciones didácticas respondían a cada escuela, grupo y alumno. Los talleres que nos daban en las vacaciones también hacían énfasis en que cada profesor podíamos [sic] seguir nuestro propio método de lecto-escritura... Pero nunca pude aplicarlo porque entre noviembre y diciembre la directora y la supervisora iban niño por niño a tomar la lectura para comprobar que habían aprendido. Nunca pude aplicar bien a bien el método global de análisis estructural y terminaba haciendo mi método ecléctico [Luciérnaga].

Cuando Emma Vite hace una lista de herramientas y aprendizajes que logró –a) realizar un andamiaje con los alumnos para que construyeran su aprendizaje, b) trabajar cercanamente con los alumnos, c) cuestionar y defender mi punto de vista, d) innovar en nuestras prácticas docentes– observamos un ligero acercamiento a lo que se esperaría del enfoque crítico-hermenéutico, apartado de las prescripciones curriculares y apegado a un perfil de profesor-investigador. Pero el siguiente cambio de paradigma confirmó que ese cambio no se había logrado.

Medrano, Ángeles y Morales (2017, p. 193) denuncian los obstáculos más visibles que impidieron la transformación en las escuelas Normales y su tradición formativa de docentes:

A ello se sumaban aspectos tales como el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión,

teligencias, aspiraciones, construcciones, presencias. En este artículo ponemos el énfasis en el aspecto de la formación inicial de las profesoras, los motivos de su ingreso y su trayectoria en las escuelas Normales, instituciones por excelencia para la formación de maestros en México. ¿Qué las hace comunes en medio de la diversidad? Sin duda, su vocación de servir a los demás (para quienes la docencia no era la primera opción, lo eran la medicina, la enfermería y la psicología). Hay también una influencia de su familia y sus maestros y resalta la labor de las y los profesores normalistas, quienes son ejemplo para las maestras noveles. Todo ello independientemente de los modelos de formación o de la clasificación de la profesión.

Las maestras no distinguen los modelos de formación en su paso por las Normales (públicas o privadas), al menos no los identifican con un nombre en particular, pero sus relatos son generosos en cuanto a las enseñanzas recibidas por sus mentores y en experiencias ya siendo maestras, que las llevaban a investigar o a ingeniárselas para que los niños aprendan, como una reverberación del modelo hermenéutico-reflexivo.

Vocación, camino, inclinación y realización profesional es lo que significa la docencia para las mujeres entrevistadas... no vinculan ser maestras con ser mujeres. En sus relatos igual aparecen buenos ejemplos de profesores que de profesoras; no discriminan y jamás afirman que son mejores que sus compañeros. En el guión de entrevista no fue una pregunta explícita, pero los hallazgos nos impulsan a indagar con mayor detenimiento esta relación. Inconscientemente aflora una pista: en el caso de quienes tienen hijos/as en edad apropiada, son las hijas quienes han decidido o se perfilan para ser maestras; no documentamos un solo caso de hijos varones con esta aspiración.

Finalmente, la metodología empleada no permite hacer generalizaciones, pero la casuística demuestra la existencia de maestras sobresalientes por su empeño y desempeño: a cuántos niños habrán enseñado a leer y escribir; a cuántos alumnos habrán inspirado. Por ello nos proponemos continuar la escritura de estas historias, ganando páginas a la oficialidad, pero, por sobre todo ello, realzando los aportes que las mujeres maestras normalistas han significado en la historia de la educación en México.

Referencias

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa*, 2(3). Recuperado de https://www.academia.edu/8996311/El_surgimiento_de_la_formaci%C3%B3n_de_docentes_en_M%C3%A9xico_como_profesi%C3%B3n_de_Estado_Enrique_C._R%C3%A9bsamen_y_la_creaci%C3%B3n_de_las_primeras_Escuelas_Normales.
- Báez-Chávez, I. (2014). La feminización en las escuelas normales del Estado de México. *Ra Ximhai*, (10), 321-338.

- Barreto, C., y Álvarez, M. E. (2013). Mujeres y docencia: una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Saber*, 25(1), 104-110. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622013000100012&lng=es&tlng=es.
- BCENOG [Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato] (2020). *Breve historia de nuestra institución*. Recuperado de: <http://bcenog.edu.mx/pagina/nosotros/historia.html>.
- Bertely, M., y Alfonseca, J. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Cano, G. (2001). Mujeres de Occidente: reseña de Georges Duby y Michelle Perrot, Historia de las mujeres en Occidente. *Letras Libres*, 28, 78-80. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico/libros/historia-las-mujeres-en-occidente-george-duby-y-michelle-perrot>.
- Chávez, M. (2009). Pensar la educación desde la historia del magisterio femenino en el noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42(14), 853-861.
- Escuela Normal Oficial de Irapuato (s.f.). *Historia*. Recuperado de: <https://sites.google.com/a/enoi.edu.mx/enoi/nuestra-escuela/historia>.
- Galván, L. E. (2017). *La maestra Manuela Contreras y la importancia de la enseñanza de la costura*. Ponencia presentada en el panel “Maestras y maestros de ayer que dejaron huella en la historia de la educación de hoy en México”, Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2019). *Celebran 65 años de la ENOL*. Recuperado de: <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2016/02/25/celebran-65-anos-de-la-enol/>.
- González, R. (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J. M. (2015). Modelos de formación de profesores en la España contemporánea. En M. Martín-Sánchez y T. Groves (eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 11-36). España: Ediciones FarhenHouse.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona-México: Paidós.
- Imbernón, F., y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- López, O. (2003). Destinos controlados: educación y lectura en la Academia de Niñas de Morelia, 1886-1915 [Tesis de Doctorado]. CIESAS Occidente, México.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación Normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Pedraza, S. (2011). La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 72-83. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/815/81522362006/>.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2021). ¿Por qué soy maestra? Testimonios de profesoras normalistas sobre la profesión de educar. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 155-166. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.338>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.