

Afectos y emociones en la memoria: recordando juegos infantiles y mejores profesores en escritos autobiográficos de maestras potosinas

*Affects and emotions in memory: remembering children's games
and better teachers in autobiographical writings of Potosin teachers*

Norma Ramos Escobar

RESUMEN

Los escritos autobiográficos de docentes han sido importantes documentos para (re)construir la historia y trayectoria educativa de las y los docentes y reconocer sus itinerarios, primero como alumnos y posteriormente como docentes en activo. Dentro de estos escritos narrativos, cargados de subjetividad, encontramos plasmados afectos y emociones de los protagonistas que habitan la escuela. Es así que en este artículo se hace un primer acercamiento a dos aspectos que se documentan en los escritos autobiográficos de maestras; uno es la emoción que causaba jugar a “la escolita” y otro el recuerdo en la memoria de la profesora o profesor que fue un modelo a seguir y que es mencionado con afecto. Ambos aspectos forman parte de la autoconstrucción identitaria que se hace de una profesión como la docencia, pero en los escritos autobiográficos de las maestras adquieren relevancia al valorar estas experiencias como parte de su “destino” o “vocación” como elementos constitutivos del imaginario social de los docentes. Este análisis se hace con la recuperación de una base documental de 180 novelas escolares localizadas en tres instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí, estos escritos forman parte de un requisito de tesis de grado y posgrado en la cual los docentes deben relatar su experiencia escolar del pasado hasta su presente. Para su análisis se hace un cruce con las propuestas teóricas de memoria, biografía, la historia de las emociones y género. Se concluye que la recuperación de aspectos afectivos en las narrativas es parte de un proceso autorreflexivo de la experiencia para valorar las cargas significativas que para las docentes tiene su profesión.

Palabras clave: Autobiografías, identidad docente, memoria, afectividad, género.

ABSTRACT

The autobiographical writings of teachers have been important documents to (re)construct the history and educational trajectory of teachers, and recognize their itineraries, first as students and, later, as active teachers. Within these narrative writings, full of subjectivity, we find embodied affections and emotions of the protagonists who inhabit the school. Thus, in this paper a first approach is made to two aspects that are documented in the autobiographical writings of teachers; one is the emotion caused by playing “the little school” and another is the memory of the teacher who was a role model and is mentioned with affection. Both aspects are part of the self-construction of the identity of a profession such as teaching but in the autobiographical writings of the teachers they acquire relevance by valuing these experiences as part of their “destiny” or “vocation” as constitutive elements of the social imaginary of teachers. This analysis is made with the recovery of a documentary base of 180 school novels located in three teacher training institutions in San Luis Potosí, these writings are part of an undergraduate and graduate thesis requirement in which teachers should relate their school experience from the past to their present. For its analysis, a crossover is made with the theoretical proposals of memory, biography, the history of emotions and gender. It is concluded that the recovery of affective aspects in narratives is part of a self-reflective process of experience to assess the significant burdens that their profession has for teachers.

Keywords: Autobiographies, teaching identity, memory, affectivity, gender.

Norma Ramos Escobar. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Es Doctora en Humanidades con acentuación en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestra en Historia por El Colegio de San Luis y licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Entre sus líneas de investigación se encuentran: historia de la educación y género, historia de la niñez en la educación pública, cultura y memoria escolar y trayectorias docentes. Perfil deseable PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: ramos.norma@upnslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-3330>.

Introducción

Desde la primaria jugaba a ser la maestra, jugaba con todas las macetas de mi mamá [...] tenía en el patio dos hileras de macetas, por un lado y por el otro, y entonces yo jugaba a ser maestra y les pasaba lista: malva, azucena, limón, la planta que se tratara era mi alumna. De ahí aprendí el nombre de algunas plantas y por eso digo que siempre supe que quería ser maestra.

MAESTRA ROCÍO (nacida en 1954), en Guel, 2017, pp. 68-69.

Mi maestra favorita sin duda fue la maestra Lupita Rodríguez, quien impartía la asignatura de Química, adoraba sus clases. Tenía una metodología estupenda, sus estrategias para aprendernos la tabla periódica de los elementos consistía en hacer tarjetitas con los símbolos y pasar a decírselas, y dicen lo que bien se aprende jamás se olvida y aún recuerdo los elementos.

M19BECENE-2016, nacida en 1979.

Escribir una autobiografía, o cualquier documento de tipo biográfico, ha formado parte de un ejercicio narrativo que involucra la memoria, nos permite recuperar las historias de la gente común, la gente de a pie. Como bien lo enfatiza Benadiba (2007):

Estamos trabajando con los recuerdos, con las memorias de las personas comunes que, a través de su relato, comienzan a reconocer su propio lugar en la historia. Esos recuerdos, al ser transmitidos se convierten en fuentes históricas, y como tales tienen un valor similar al de los documentos tradicionales que permiten analizar los procesos sociales y la vida de la gente común más que los hechos ‘Importantes’ y los grandes personajes [p. 10].

En este escrito estamos trabajando con lo que Burke (2006) denominó “historia social del recuerdo” (p. 69), pues es en esta donde se configura la historia individual que se gesta dentro de un marco social compartido (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2005). Ya Burke nos advertía que al recordar el pasado y escribir sobre él no es un acto inocente:

Ni los recuerdos ni las historias parecen ya objetivos. En ambos casos los historiadores están aprendiendo a tener en cuenta la selección, la interpretación y la deformación como un proceso condicionado por los grupos sociales o al menos, influido por ellos. No es obra de individuos solamente [Burke, 2006, p. 66].

En el caso del tipo de documentos de primera mano que se analizan en este artículo se encuentran las novelas escolares o pedagógicas, documentos autobiográficos, escritos en primera persona, que se recuperaron de las tesis de grado y de posgrado de tres instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí, proyecto cuyo origen, prospectiva y primeros hallazgos ya he abordado (Ramos, 2017, 2018, 2019).

A partir de estos documentos narrativos logramos (re)construir la memoria de un actor colectivo como el magisterio, en estas novelas autobiográficas se identifica a las maestras y maestros potosinos que nacieron entre 1950 y 1993, lo que nos indica que a lo largo de estas historias podemos reconocer a, por lo menos, cuatro generaciones de docentes que dejaron escrita su experiencia vital como estudiantes y maestros en

activo. Las y los profesores hacen una selección de su vida, una selección cargada de afectos, emociones, datos sobre sí mismos y sobre la escuela, que nos permite ver sus ideas, las cuales, a decir de Burke (2006) sufren la influencia de los grupos de pertenencia, en este caso el magisterio, como un grupo social cargado de tradiciones, costumbres e imaginarios que se imponen, moldean y asumen deliberadamente y que, históricamente, se les ha atribuido a los docentes.

Bolívar (2014) ha advertido que trabajar con el método biográfico implica transitar más allá de la narrativa, insiste en que la narración en sí misma no es suficiente, es una forma que renuncia a la interpretación, se debe dar peso al contexto en el que se suscriben estas historias. Es así que al analizar los escritos debemos pensar en los contextos sociales en los que se construyen, en este caso, los escritos abordan aspectos de los últimos cincuenta años del siglo XX y las primeras décadas del XXI. Estas autobiografías, que se escribieron entre el 1999 y el 2016, fueron elaboradas como parte de un requisito dentro de las tesis de grado y de posgrado, en las cuales se les solicita a los docentes que reflexionen sobre su práctica e intervención pedagógica a partir de su propia experiencia de vida. A la par de los acontecimientos educativos vemos cómo se entretajan con la historia de la vida cotidiana que está cargada de las experiencias individuales del sujeto, no exentas de lo que de Souza, Serrano y Ramos (2014) señalan:

...el punto de unión consiste en comprender la tensión entre lo particular y lo social. En este contexto, lo educativo no ha escapado de la incorporación de las perspectivas que dan cuenta de la vida humana (bio) y de su escritura (grafía). Los modos de comprensión de la experiencia humana varían [p. 684].

Recuperar la experiencia humana, a través de escritos autobiográficos, responde también a reconocer la singularidad de la vida de los sujetos y la forma en que nos cuentan su versión de la historia, su propia historia, que se pierde en las historias institucionales o de los grandes personajes, como señala Dos Santos (2014):

Los textos muestran pequeños momentos, algunos acontecimientos que podrían ser tomados de irrelevantes si tomamos la tradición más conservadora de la investigación académica. Sin embargo, si miramos estos textos con miradas menos duras podemos verlos como importantes portadores de otras versiones de la escuela, versiones que, muchas veces, no fueron contempladas por la historiografía oficial [p. 192].

En estos textos vemos esas otras historias, “acontecimientos irrelevantes”, cargadas de afectos y emociones que de otra forma no podríamos documentar ni reconocer. A partir de la línea de la historia de las emociones o el “giro afectivo” (Enciso y Lara, 2014; Barrera y Sierra, 2020), dentro de los estudios de la historia social y cultural, podemos centrar la discusión en las emociones para situar “la explicación de la experiencia y el comportamiento de los individuos” (Barrera y Sierra, 2020, p. 121).

Dicha propuesta relaciona la biografía y el género como dos variables indispensables en el estudio de la historia de las emociones, es así que, como enfatizan las autoras,

...la infinita red de dimensiones subjetivas en la que se despliega, la historia biográfica puede ayudarnos a arrojar luz sobre las interpretaciones individuales que los sujetos hicieron de los repertorios genérico-afectivos de su tiempo y sobre la influencia que esto tuvo en sus autopercepciones y en sus valoraciones del mundo [...] se enriquece de las aproximaciones que profundizan en las subjetivaciones que sus protagonistas realizaron, tanto de los repertorios emocionales como de los modelos de género existentes y que están en la base de su modo de entender y ejercer tanto la política como su profesión [Barrera y Sierra, 2020, p. 135].

El presente artículo expresa su simpatía con esta línea, ya que dialogaremos con textos autobiográficos escritos, en su mayoría, por mujeres-maestras, los cuales expresan afectos y emociones cuando recuerdan sus juegos de la infancia “jugando a la escolita” o “jugando a ser maestra” o bien, recordando los modelos de profesor/a que dejaron más huella en su formación. Cabría apuntar que Enciso y Lara (2014), en su puntual ensayo sobre las precuelas del giro afectivo, señalan que fueron los estudios feministas los que cuestionaron la idea de que las emociones eran irracionales, impulsivas y por tanto no era posible que se creara conocimiento a partir de ellas, además identifican tres aportes de los estudios feministas de las emociones que han contribuido a nutrir el estudio de las emociones: “1) la disolución de la díada razón-emoción, (2) la problematización de la asociación emoción a femenino y razón a masculino, y (3) el concepto de la experiencia como fuente productora de conocimiento” (Enciso y Lara, 2014, p. 280). En síntesis, abandonar la idea de que la razón domina a la emoción y que esta última está vinculada a lo femenino y que al estar en el marco de femenino no es capaz de crear conocimiento. Valorar las contribuciones de la experiencia de las mujeres y colocarlas como sujetas de conocimiento, es parte de lo que aquí se pretende argumentar.

En este escrito se considera a las emociones como formas de expresión moldeadas por la cultura, que se generan y expresan en función de prácticas, lenguajes, y valores sociales (Barrera y Sierra, 2020); si bien hay una experiencia corporal en el sujeto cuando expresa emociones, no deja de ser un acto cultural, un acto mediado y expresado a través de la cultura que dota de sentido a las alegrías y penas.

Para la organización del escrito se dividió en dos partes, en la primera se aborda el tema “jugar a la escolita” y en la segunda parte el modelo de profesor/a que mencionan en sus escritos autobiográficos de maestras que estudiaron tanto en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) como en las unidades 241 y 242 de la Universidad Pedagógica Nacional, todas en San Luis Potosí.

Juegos de la infancia: jugar a “la escolita”

¿A qué jugábamos las mujeres de niñas? Sin duda esta pregunta debe hacerse en un contexto situado y su respuesta debe abarcar una perspectiva histórica y desde un enfoque de género. Las maestras que escribieron sus autobiografías quizá no tuvieron esta como pregunta inicial, sin embargo, en sus escritos autobiográficos relatan su infancia y narran cómo “desde niñas” anhelaban ser maestras, pues jugaban a “la escolita”. De las 180 novelas analizadas, 144 son escritas por mujeres y 36 por hombres; de este universo, 17 de las novelas (casi el 10%) hablan sobre jugar a “la escolita”, solo una de estas novelas fue escrita por un maestro. Dentro de los escritos se advierte la emoción y agrado que les causaba jugar a “la escolita”, lo cual se observa en expresiones como “soñaba”, “me fascinaba”, “siempre tuve el gusto”, “me agradaba”, entre otras.

Soñaba con ser maestra. Me supongo que tiene mucho que ver que era la más pequeña de mi casa, mi hermana me llevaba cuatro años, así que cuando ella ya jugaba con sus amigas a cosas de “grandes” yo seguía y seguí por mucho tiempo más jugando con mis muñecas, a la escolita [M2UPN241-2006].¹

Sin embargo, fue durante esta época [la infancia] que comencé a mostrar inclinación por la docencia, pues por las tardes me fascinaba jugar con mis hermanos a la escolita donde, por supuesto, era la maestra. Desde niña, improvisaba mi salón de clase con un pizarrón viejo y gastado, cajas de madera y libretas deshojadas antes mis hermanos pequeños, dispuestos a representar el papel de mis alumnos [M54BECENE-2008].

A las mujeres mexicanas nos han faltado referentes (espejos) en donde mirar otras formas de ver el mundo, y opciones para “soñar” o imaginar otras profesiones, hemos visto a mujeres como maestras (y como enfermeras, secretarias, telefonistas) desde finales del siglo XIX, lo que ha moldeado nuestra forma de ver en la profesión de la docencia un espacio ideal para pensar en nuestro futuro. En las novelas autobiográficas las maestras expresan cómo el modelo a seguir para ser maestra ha sido otra mujer, algunas veces familiar cercano:

Recuerdo que desde pequeña me gustaba jugar a ser maestra, y comencé a decir que cuando creciera sería una educadora, en mi familia sólo tengo una tía que es educadora, pero no tengo mucho contacto con ella porque vive en Saltillo, por lo que no tenía mucho conocimiento sobre la carrera y su labor como formadora, mis primeras impresiones se basaron en lo que veía al tener la idea de que las educadoras eran lindas, cariñosas, muy creativas y buenas para ser manualidades [M32BECENE-2014].

Recuerdo que fue en la educación primaria cuando disfrutaba observar la forma de ser y de trabajar de mi maestra de tercer grado, porque ella se preocupaba por un ambiente

¹ Se usó un código alfanumérico para proteger el anonimato de las docentes que escribieron estas novelas, la letra M indica mujer, el número que le sucede es el consecutivo de nuestro registro, las iniciales de la institución de procedencia de la tesis y el año en que se presentó la tesis. Se respetó la redacción y ortografía original de los escritos.

adecuado para aprender. Al llegar a casa la imitaba jugando a la escuelita y echaba a volar mi imaginación y pensaba que algún día yo sería como ella [M29BECENE-2011].

Recuerdo con afecto a mi maestra Concha porque ella siempre nos contaba la clase en forma de cuento y nos ponían en ocasiones a representarlos, nos enseñó los números, las letras y fue una etapa muy significativa ya que desde pequeña jugaba a ser maestra era algo que me agradaba [M1BECENE-2016].

También recuerdo que cuando estaba en la primaria, me gustaba mucho jugar a la escuelita haciendo el papel de maestra con amigas y hermanas, porque me contagiaba el amor y la dedicación que mostraba mis papás hacia su trabajo. Además, me gusta mucho enseñar a los alumnos de mis papás lo que aprendía en la escuela y cuando me preguntaban qué iba a ser de grande, respondía que maestra como ellos. Mi interés por la docencia se vio reflejado desde edad temprana [M31BECENE-2016].

Tenti y Steinberg (2011) han señalado cómo la docencia es una profesión altamente endogámica, señalan que el 58% de la muestra estudiada mencionó tener un familiar docente, y más concretamente uno de cada cinco docentes mexicanos (18%) señaló tener una mamá o papá docente. Estas cifras nos revelan cómo es muy fuerte la influencia familiar para la elección de la profesión docente. Para las mujeres que escriben estas novelas, estar en contacto con algún docente o tener un familiar que se dedique a la docencia ha sido significativo en sus juegos de la infancia y, posteriormente, en su elección profesional.

Cabría preguntarnos: ¿Cuál es la intención de dichos escritos? Y qué usos tiene el recuerdo (Burke, 2006), particularmente este recuerdo para las maestras que los escribieron. Una primera hipótesis ya se advirtió líneas atrás, hay una razón de género detrás; las mujeres aprenden el mundo de la mano de otras mujeres (madres, tías, abuelas, hermanas, maestras), quienes se vuelven referente en los juegos infantiles; jugar a “la escuelita” es un juego de niñas, que, a la larga, se convierte en un papel que no se cuestiona y que se asume como parte del imaginario de ser maestra. Al escribirlo en su autobiografía opera como una prueba o ejemplo de que ser maestras es una decisión que las acompaña desde niñas, deja evidencia de que su anhelo de ser maestras les surgió desde la infancia. Algunas veces se hace explícito un proceso reflexivo de por qué eligieron la profesión, y lo vinculan con su pasado en la infancia:

Sinceramente aún no estoy del todo segura por qué escogí esta profesión, al estar reflexionando y encontrando alguna razón del por qué tome tal decisión, me remití a mi infancia recuerdo que me gustaba mucho jugar con mis primitos a la escuelita, yo siempre quería ser la maestra, además aunque no estuviéramos jugando constantemente los mantenía entretenidos poniéndoles trabajo, desde ese entonces se me quedó la idea de ser maestra, por un juego de niños, claro esto fue antes de ingresar a la primaria [M61BECENE-2008].

Otra de las interpretaciones que aventuramos es que las y los docentes pertenecen a un gremio emocional, es decir, los anhelos, deseos, sueños de los sujetos que pertenecen a este grupo, están moldeados por las “comunidades emocionales”, definidas como

Un grupo de individuos (familias, vecindarios, parlamentos, monasterios, gremios, parroquias...) vinculados por un “sistema de sentimientos” mediante el que definen las emociones propias y ajenas, los lazos afectivos que los unen y los modos de expresión sentimental que alientan, deploran, recuperan o arrinconan [Rosenwein, en Barrera y Sierra, 2020, p. 126].

En este sentido, las maestras se piensan dentro de una comunidad afectivo-emocional que espera y alienta el gusto por su profesión, que se exprese con agrado de ella; quizá pocos docentes expresarían no gustarles su profesión y sin embargo ser maestras. Como lo he documentado en otros trabajos, existen casos de maestras que vieron frustrados sus anhelos de estudiar para doctoras, psicólogas o abogadas por una imposición familiar y de género que las llevó a la docencia (Ramos, 2018), pero en dichos escritos no hay un rechazo tácito a la profesión, antes bien hay un discurso de resignación y aceptación. Las maestras, al pertenecer a un gremio, siguen normas sociales del grupo de pertenencia, que expresan y que moldean sus sentimientos afectivos, siguen ciertos “cánones emocionales” (Stearns, en Barrera y Sierra, 2020, p. 116) que refuerzan su pertenencia al gremio. Así que escribir sobre el gusto que representa jugar a “la escolita” es parte de un discurso de construcción del yo docente-mujer.

Mi mejor maestro

En otra parte de estos escritos autobiográficos se ha identificado un afecto particular que se expresa cuando se narra el mejor maestro que se tuvo en el pasado, y cómo algunos de estos se convirtieron en el modelo a seguir. Este ejercicio de recordar al mejor profesor o profesora ocupa un buen espacio en las novelas pedagógicas analizadas, se identificaron 52 novelas pedagógicas que abordan el tema (29% del total de las novelas); de esas novelas, 47 están escritas por mujeres y cinco por hombres.

Escribir el pasado educativo es parte de la trama obligada en las autobiografías, al hacerlo el que narra su historia ofrece elementos que nos permiten analizar el agrado y cariño con los sujetos de los que se habla, así encontramos historias cargadas de emociones afectivas cuando se recuerda al mejor maestro/a:

Ma. Del Carmen Luna Luna, de profesión maestra. Ella tuvo gran influencia en mi vocación profesional, pues me gustaba ver cómo impartía clases de regularización en la casa. A los cinco años, cuando aprendía a leer y escribir, me invitaba a que les explicara

a algunos niños que no le entendían; eso fue una constante en toda mi vida estudiantil, ayudar a otros que iban más atrasados que yo, por eso considero que soy maestra de nacimiento [M48BECENE-2008].

Los últimos dos años tuve la fortuna de conocer a uno de mis mejores maestros en el transcurso de mi formación académica, el profesor Jesús Alberto [...] siempre trato de prestar atención al alumnado, se esmeró a que sus clases resultaran interesantes donde los alumnos pudieron interactuar unos con otros. Pese a las dificultades el profesor con su paciencia habituó grupo a trabajar en equipo combinando disciplina y afecto dentro del salón [M9UPN242-2017].

Es importante destacar que el recuerdo va acompañado de lo que se aprendió (lo que le deben) de tal o cual maestro/a, y se espera en el futuro ser así:

Angelita, de origen asiático, nos tenía paciencia y nos quería. Pronto aprendimos a leer y escribir y de ahí a 6° grado todo fue agradable. Desde entonces, cuando jugaba con mis amiguitas les decía: voy a ser buena profesora como Angelita [M12UPN241-2011].

Recuerdo a mi maestra Eglentina Rentería quien no era muy afectuosa con nosotros, pero la forma en la que nos narraba los hechos históricos y generaba en cada uno de sus alumnos la imaginación y el deseo de indagación sobre los temas realmente fue muy significativos y trascendentes [M36BECENE-2011].

Un nuevo maestro el Profr. José Moreno Vázquez quien se convirtió en una persona con mucha influencia en mi vida pues él me dio clase en tercero, quinto y sexto grado, para él todos los trabajos debían ser excelentes, sobre todo la lectura y escritura, [...] aprendí a ser una alumna responsable, dedicada, limpia, creativa, propositiva, organizada y me propuse ser algún día una buena maestra [M62BECENE-2013].

Otros aspectos que se mencionan en las autobiografías hace mención de la apariencia (vestido y voz), comprensión, compromiso, atención, dedicación, como características dignas de admiración y que se convierten en un ejemplo a seguir. Siguiendo de nuevo a Tenti (2011), la docencia, a diferencia de otras profesiones, tiene que seguir ciertos criterios:

...requiere algo más que el dominio y uso de conocimientos técnicos racionales especializados. El que enseña debe invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones [...] deben dar muestras claras de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su satisfacción y su felicidad [Tenti, 2011, p. 141].

En estas narrativas las que escriben refuerzan (y admiran) los patrones ideales de la docencia, al tiempo que se hace esta escritura se espera llegar a ser como ese modelo, lo que da significado a la narrativa como un proceso de aprendizaje del sujeto que se narra:

...la capacidad ‘autopoiética’ del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción [Alheit y Dausien, citados en Bolívar, 2014, p. 720].

Al hacer énfasis en el modelo de profesor/a que siguen de algún modo las maestras, están organizando su experiencia para darle sentido a su profesión, a su vida, a lo que forma parte de su ser docente, a la construcción de su vocación. Sin olvidar que uno de los usos –explícitos– de estas novelas pedagógicas, que se pide se incluya en las tesis de grado y posgrado, es reflexionar sobre su pasado educativo para mejorar su práctica e intervención pedagógica, de ahí que al escribirse y escribir sobre esos otros (que fueron significativos en su vida) hace una metarreflexión sobre su quehacer, su vida, y adquiere elementos para moldear su propia identidad docente, en la que afectos y emociones desempeñan un papel fundamental para re-conocer la carga afectiva que esta profesión encierra.

Conclusiones

Cuando Bolívar (2014) señala que la narración es aprendizaje en acción, es decir, que no solo lo que se aprende de lo narrado, sino al estarse narrando, le confiere un dinamismo a la narrativa que nos permite valorarla como un ejercicio de muchos niveles; no solo como un recurso estático de recopilación de información sobre el sujeto sino como un entramado de configuración de ese sujeto dentro de una trama social e histórica en un contexto específico. Al escribir estas autobiografías las maestras, que aquí leímos, valoran su experiencia previa a ser docentes como elementos significativos para señalar su motivación, pasión, gusto y elección por la profesión que eligieron.

Escribir sobre jugar a “la escolita” y el modelo de maestra/o a seguir son ejemplos de que la escolarización previa a la formación profesional desempeña un papel preponderante en la vida de las maestras (y de los sujetos en general, ¿quién no recuerda a su mejor maestra/o, o sus juegos de la infancia, y cómo esto los marcó?). En las novelas pedagógicas resultan ser puentes que anclan el pasado con el presente, pues al ser maestras en activo, reflexionar sobre su experiencia escolar pasada les permite (o se espera) que mejoren su práctica, y además, que en su tesis o tesina reconozcan las implicaciones que tienen con el tema-objeto de intervención al señalar por qué su tesis es de lectura, matemáticas, historia, ciencias, o del tema elegido. No obstante, en estas exigencias de la novela, las maestras eligen qué y cómo contarse, y al hacerlo nos permiten “pensar otras formas de construir conocimiento” (Enciso y Lara, 2014, p. 283) desde la experiencia, desde las emociones, desde la perspectiva de las mujeres.

No podemos soslayar que al escribir estas autobiografías o novelas pedagógicas las maestras recurren a los recursos de su memoria y, por tanto, a los recursos del olvido, del silencio, de la autocensura... en estos breviaros de la escritura de sí entretienen su experiencia como niñas-mujeres-maestras y la forma en que la sociedad ha moldeado su gusto por la profesión del magisterio. La historia de las mujeres está atravesada por lógicas que se inscriben desde el poder, en este caso desde la opresión y presión, para que las mujeres piensen, sientan, sueñen y jueguen a lo que deben jugar. Pienso en el hecho de que, en nuestro imaginario, jugar a las muñecas, la comidita y la escuelita es parte de lo que se espera de las mujeres. Ninguna de las novelas hace referencia a otros juegos diferentes para las mujeres, quizá por olvido o en un acto de resistencia (pendiente de ser analizado).

Del mismo modo, cabe señalar que, al recordar al mejor docente, es por lo regular maestra, esto tiene peso por el hecho de que la docencia ha sido una profesión feminizada; lo que es importante destacar es que las maestras que más han marcado a otras maestras son las de educación básica, más que las de educación profesional. Y esto tiene que ver también con que entre más alto es el nivel educativo, menos mujeres como maestras veremos, por tanto, menos arquetipos a seguir.

Para concluir solo resta señalar que esta primera lectura que se hace desde las emociones permitió valorar otras formas de la experiencia, en las que se teje un lazo afectivo entre el pasado y el presente como reconocimiento e implicación que tiene la educación básica en la configuración de la identidad profesional de las maestras aquí analizadas.

Referencias

- Barrera, B. y Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿qué se cuentan los afectos del pasado? *Historia y Memoria*, (esp.), 103-142. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11583>
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Maipue.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/203/203>
- Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Alianza.
- Dos Santos, J. (2014). Escritas autobiográficas e formação docente: Um diálogo entre experiências vividas no Brasil e no México. En M. Menna, I. Ferreira y M. da Silva (orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões* (pp. 183-195). CRV.
- Enciso, G., y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 263-288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53730481012>
- Guel, J. (2017). Magisterio, género y empoderamiento. Trayectoria profesional y laboral de Rocío una maestra al servicio de la educación pública en San Luis Potosí [Tesis de Especialización en Estudios de Género en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Nueva Visión.

- 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.), *Acercamiento a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 103-114). UACH.
- Ramos, N. (2018). *Yo quería ser psicóloga o abogada... soy maestra: de aspiraciones frustradas y otros derroteros de las mujeres-maestras de finales del siglo XX*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), Montevideo, Uruguay.
- Ramos, N. (2019). Narrando la vida y la experiencia escolar. Historias de maestras potosinas. En S. Sánchez y S. Arciga (coords.) *Psicología cultural, narración y educación* (pp. 165-184). UPN/SOMEPSO.
- Serrano, A., y Ramos, J. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 831-858. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461009.pdf>
- Tenti, E., y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. UNESCO/Siglo XXI.
- Tenti, E. (2011). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En E. Tenti, E. y C. Steinberg, *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada* (pp. 141-161). UNESCO/Siglo XXI.

Cómo citar este artículo:

Ramos Escobar, N. (2022). Afectos y emociones en la memoria: recordando juegos infantiles y mejores profesores en escritos autobiográficos de maestras potosinas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 95-105, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.427>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.