

Ser profesoras: relatos biográficos sobre los significados de la profesión docente

*Being a female teacher: biographical stories
about the meanings of the teaching profession*

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

La historia evidencia que las mujeres han librado serias batallas por lograr el reconocimiento de su derecho a la educación y, consecutivamente, hacerse de una profesión. Por su parte, la sociología y la historia de las profesiones dan cuenta de cómo ciertos campos laborales se han feminizado; uno de ellos es el ejercicio del magisterio, en el cual las maestras han tenido una presencia destacada. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es recuperar los diversos significados de ser profesora, expresados en los testimonios de maestras encargadas de formar a niñas y niños y, por tanto, de forjar parte de la historia de la educación. Siendo profesoras, han destacado como forjadoras de nuevas generaciones de mujeres, históricamente relegadas en el campo profesional. Rescatamos testimonios de profesoras sobre su formación e incursión en el campo de la enseñanza, y, como resultado, inferimos los significados de ser maestras, durante la segunda mitad del siglo XX, en el estado de Guanajuato, México, en el marco de sus historias de vida. El proyecto de investigación que la origina abreva en la historia oral como sustento teórico-metodológico basado en los relatos de vida. Concluimos que el ingreso de las mujeres a la educación formal—desde la elemental hasta la escuela Normal, en este caso— jamás les fue una empresa fácil; como tampoco lo fue acceder a un puesto superior como directoras, supervisoras o jefas de sector. Aun así, las profesoras se asumen como actrices relevantes para impulsar el desarrollo profesional de otras mujeres. Sus trayectos biográficos enteran de su vocación docente, su amor por la formación de niñas y niños, sus logros laborales y su aporte a la cultura magisterial, aunque sus nombres e historia pasen prácticamente desapercibidos.

Palabras clave: Profesoras, educación básica, carreras feminizadas, género.

ABSTRACT

History shows that women have fought serious battles to achieve the recognition of their right to education and, consecutively, to acquire a profession. On the other hand, sociology and the history of professions show how certain labor fields have been feminized; one of them is the teaching profession, in which women teachers have had a prominent presence. In this context, the objective of this paper is to recover the various meanings of being a teacher, expressed in the testimonies of female teachers in charge of training girls and boys and, therefore, of forging part of the history of education. As teachers, they have stood out as forgers of new generations of women, historically relegated in the professional field. We rescue testimonies of women teachers about their training and incursion into the field of teaching, and, as a result, we infer the meanings of being teachers, during the second half of the twentieth century, in the state of Guanajuato, Mexico, within the framework of their life stories. The research project that originates it is based on oral history as a theoretical-methodological support based on life stories. We conclude that the entry of women into formal education—from elementary school to teacher training college, in

Cirila Cervera Delgado. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato y Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Oficial de León. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Sus líneas de investigación son historia de la educación, educación y género y formación y currículo. Correo electrónico: cirycervera@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>.

Mireya Martí Reyes. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Actualmente es directora y funge como presidenta del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, a la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), a la Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC) y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con el Perfil PRODEP y es Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

this case—was never an easy undertaking; nor was accessing a higher position as principals, supervisors or sector heads. Even so, women teachers are assumed as relevant actors to promote the professional development of other women. Their biographical journeys reveal their teaching vocation, their love for the formation of children, their work achievements and their contribution to the teaching culture, although their names and history go practically unnoticed.

Keywords: Female teachers, basic education, feminized careers, gender.

Introducción

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos decreta en su artículo 1° que “todas las personas gozarán de los derechos humanos”, y en el 3° se establece que: “Toda persona tiene derecho a recibir educación” (DOF, 24 de febrero 2017). Por tanto, todas las personas (sin distinción alguno) tienen derecho a recibir educación; si como producto de la formación académica pretenden ejercer una carrera, el derecho asiste por igual a todas y todos. Es decir, que formarse y ejercer una profesión no deberían ser hechos discriminatorios en modo alguno por cuestiones de género ni ninguna otra causa, tal como lo consagra la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Sin embargo, desde el punto de vista del lenguaje incluyente, se revela un serio problema en la Constitución, ya que está redactada en masculino: para el individuo (Constitución de 1917) y el ser humano (reforma de 1946), invisibilizando a las mujeres. En el terreno de la educación, nadie duda ahora que es un derecho para todas y todos; eso lo podemos afirmar en nuestra lectura actual.

No obstante, por muchos factores enraizados en una tradición patriarcal (además de sufrir las consecuencias de normas y reglamentos excluyentes), las niñas, jóvenes y mujeres eran relegadas del derecho a la educación; aun en la historia reciente y en ciertas localidades existen entornos poco propicios para que ellas ingresen a la escuela y cursen una carrera, así sea el magisterio, que se convirtió en una oportunidad educativa y laboral aceptada y permitida, sin llegar a ser, en absoluto, una oportunidad para todas. Entre aquellas que sí lo fue, nos proponemos documentar cómo fue su decisión, trayectoria formativa y profesional como profesoras, con la finalidad de inferir el significado que le otorgan a ser maestras, particularmente en relación con su superación y la de otras mujeres.

Así, elaboramos el siguiente trabajo que se conforma por una rápida revisión de la formación en las escuelas Normales. Enseguida, con base en la historia oral, recabamos los testimonios de maestras acerca de su trayecto formativo y el ejercicio del magisterio, como itinerarios para los que las mujeres “tenían permiso” y contaban con la “aprobación social”. Nuestras entrevistadas se ubican en el periodo aproximado de 1960-1980 en municipios del estado de Guanajuato (México).

Ir a la Normal: una opción profesional y de vida para las mujeres

El *género* es una creación cultural y, por tanto, histórica. Esta categoría ha permeado, moldeado, forjado y normado la forma de ser mujeres y hombres, incluyendo los roles laborales que desempeñamos unas y otros; de allí que se hable de carreras y profesiones masculinizadas y feminizadas. Entre estas últimas se ubica, de antaño, el magisterio, porque estudiar y ejercer como profesoras era *bien visto* por una sociedad que relegaba de otras actividades a las mujeres, quienes eran destinadas “por naturaleza” a la vida privada. Junto con la enfermería y otras ocupaciones, la docencia es una profesión de asistencia y cuidado, cualidades “muy propias de las mujeres” y cuyo ejercicio era observado como una extensión natural de la esencia femenina.

En su desempeño en la educación y la enseñanza las mujeres no solo aplicaban sus “virtudes naturales”, sino que la misma escuela Normal, en donde estudiaban para ser profesoras, reforzaba ese rol y papel. Mónica Chávez (2009) apunta:

Hubo una profesionalización de esta vocación al fundarse las primeras Normales para señoritas [...] 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 cargado de contenidos que reforzaban estos estereotipos [p. 856].

No solo el plan de estudios, que incluía materias propias para las mujeres, robustecía el imaginario sobre las maestras. También lo hacía el carácter mismo del ejercicio del magisterio, que era catalogado como semiprofesión o subprofesión; como consecuencia lógica, las mujeres recibían un menor salario. Esta tradición de menor paga a las maestras tiene un claro antecedente en el XIX: “A principios del siglo XIX la educación de las mujeres iba a la zaga y, no obstante en 1833 la Compañía Lancasteriana impulsó la apertura de escuelas para niñas, los contrastes salariales entre estas escuelas y las destinadas a los niños eran importantes” (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008, p. 982).

En un contexto histórico dominado por estereotipos de género, las instituciones formadoras de maestros/as se fueron feminizando. Recuérdense tan solo las escuelas Normales para Señoritas, cuya nomenclatura daba cuenta cabal de la población que atendían y de las normas que aplicaban a las estudiantes. Este control se continuaba en el ejercicio de la carrera, tal como van reseñando María Bertely, Juan Alfonseca y Mónica Chávez, en sus trabajos citados. Las características de los recorridos históricos que presentan estos autores se ratifican para la historia más reciente, puesto que las Normales continúan feminizadas, tal como lo documenta Báez-Chávez (2014, p. 322), con un balance menos extremoso en los casos de las Normales superiores o de educación física, por citar algunas áreas que suelen elegir más los varones.

Lo cierto es que los estudios normalistas representaron una realidad y oportunidad para las mujeres, aunque no para todas fueron asequibles. Para una inmensa mayoría ni siquiera era un hecho cuestionable no asistir a un aula: simplemente, la escuela no era para las niñas; no se preguntaban las razones de los padres (y madres) de familia cuando preferían que fuera a la escuela el hijo y no la hija, llegando a ver como absolutamente normal la negación de este derecho de las niñas/mujeres.

¹ Los fragmentos que exponemos en este trabajo se insertan en el marco de la investigación “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato a mediados del siglo XX”.

A pesar de este panorama general, los relatos de las historias de vida¹ de las profesoras que hemos entrevistado constituyen un campo de reflexión sobre su elección de ser maestras, con sus implicaciones para el ingreso a la Normal, su desempeño en las escuelas y el sentido que le otorgan a la profesión docente. El magisterio les permitió ser forjadoras de cultura tanto en las escuelas como en las localidades, lo que podría representar nuevas oportunidades para las niñas y jóvenes que fueron sus alumnas; oportunidades y opciones a las que su condición histórico-social tal vez no les permitió acceder con igual facilidad.

Cada profesora entrevistada revela la complejidad cotidiana y la multidimensionalidad de la educación. Muchas maestras, sin duda, han trascendido por su labor en esta complejidad, lo que es necesario visibilizar en las páginas de la historia con un carácter social.

Streett [...] habla de la importancia de visibilizar a las mujeres maestras, señalando que no sólo 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 [Báez-Chávez, 2014, p. 322].

A la par del factor limitante del enfoque metodológico, cuyo carácter inductivo impide la generalización de los hallazgos, está su gran aporte: mostrar, con todo detalle, casos particulares de mujeres maestras, con sus subjetividades, como autoras histórico-sociales que han contribuido a conformar una dimensión educativa, cultural y social; como tales, son parte de la historia de la educación en México y, por tanto, constructoras culturales de sus momentos y espacios.

El camino y los resultados: relatos de las profesoras sobre ser maestras

Nuestra elección metodológica es la historia oral, por cuanto permite una comprensión más profunda de las personas entrevistadas. El alcance de este recurso lo ha convertido en herramienta usual en campos de investigación como la sociología, antropología, psicología, lingüística y, por supuesto, educación. “Se trata de un método cualitativo que identifica información de corte subjetivo acerca de la vida de una persona determinada que narra un momento específico” (Rodríguez et al., 2014, p. 194). Además,

este enfoque posibilita poner el micrófono (solo el micrófono, porque voz sí tienen) a autores/as invisibilizados/as por la *historia de bronce*. Entre estas protagonistas están las mujeres y, de manera específica, las maestras, cuya labor, con todos sus resultados, muy rara vez es dada a conocer.

Los autores *en comento* describen:

La historia oral, implica la narración de hechos y sucesos pasados que son expresados a viva voz, con palabras y que, a su vez, permiten que salgan a la luz testimonios de personas desconocidas, “gentes sin historia”, fomentando la recuperación de la memoria histórica a través de las vivencias, las experiencias, las prácticas a lo largo de la vida, sensaciones vividas... y que son recogidas de manera escrita [Jiménez, citado en Rodríguez et al., 2014, p. 194].

Las autoras de esta historia son profesoras del estado de Guanajuato, que residen en distintas regiones, diferenciadas por su nivel económico y situación geográfica; comparten un horizonte temporal de mediados del siglo XX. De los relatos orales contruidos con base en entrevistas temáticas, tomamos los testimonios que nos acercan a nuestro objetivo de documentar el transcurso de sus vidas en cuanto a la elección, el ingreso y la trayectoria profesional en el ejercicio de la docencia en educación primaria y secundaria (sistema de telesecundaria). Derivamos, finalmente, los significados que otorgan a su profesión.

Algunos resultados. Ser maestras: opción profesional y sentido de vida

La maestra Esperanza nació en León, Gto., en 1946. Dedicó gran parte de su vida a trabajar en primaria en los municipios de San Diego, San Felipe y Guanajuato, y en telesecundaria en León, Gto. En su familia no hay antecedentes de dedicación al magisterio. En torno a su elección para dedicarse al magisterio, declara que su modelo lo vio en una religiosa, amiga de su familia, que era maestra en un colegio particular. Ella le informó sobre el proceso para estudiar en la Normal de Guanajuato. La parte más complicada fue ir a vivir a otro lugar, lejos de su familia y sin apenas recursos para pagar una renta. Confiesa que estuvo a punto de desistir, pero, justo en ese momento, le ofrecieron trabajar en una escuela privada. También encontró apoyo, poco a poco, en otras compañeras, quienes formaron un grupo muy sólido y duradero. En torno a su trayectoria comenta:

Con gusto volvería a ser maestra. No pasa un cumpleaños en que no reciba mis flores de parte de mis alumnos. Y hace casi veinte años que me jubilé. Tuve episodios complicados, como todos, ¿verdad? Eran por discusiones en torno a la vida de la escuela, nada personal. Pero tuve más momentos hermosos. Siempre recuerdo los festivales de fin de curso, la

emoción de los muchachos de sexto por graduarse, los preparativos de los vestidos y los trajes... muchas niñas iban a ponerse tacones por primera vez. Era hacer arreglos con los papás, más bien, las mamás, y hasta con el padre [sacerdote] que les iba a decir la misa de acción de gracias... y después de eso: la fiesta, el mole, el baile... no sabías a cuál casa ir, porque te invitaban todos los alumnos. Era muy bonito [González, 2021].

La maestra Tere, nacida en San Francisco del Rincón, en 1941, durante 50 años fue maestra de primaria. La directora de la escuela en donde ella estudió notó que era muy buena cuando atendía a los grupos de primero y segundo,

Me echó el ojo y le avisó a mi papá que yo tenía que ser maestra, que me mandara a León para que me fuera más fácil estudiar y tener trabajo como maestra, porque allá había más escuelas [...] Mi papá era carpintero y no tenía recursos. Pero creyó en la directora y me encargó con una tía, que vivía en León. Fui a estudiar a Guanajuato, con mucho miedo, pero con las porras que me habían echado me fui cargada también con ilusiones. Sí tenía vocación, definitivamente. Sin la vocación y sin el respaldo de tu familia no puedes hacer nada [Lara, 2021].

En 1942, en San Diego de Alejandría, Jalisco, nació la maestra Carmen. La prosperidad de la actividad de su papá, como comerciante de abarrotes, hizo que se mudaran a León y luego a Guanajuato. Estudió en colegios privados desde la primaria hasta la Normal. Pronto la emplearon en el mismo plantel en donde había sido alumna. Fue maestra de primaria, a la vez que le iban encomendando tareas administrativas, una especie de directora sin nombramiento formal. Esa tarea le resultó muy cómoda, pero la maestra Carmen quería vivir otras experiencias, “ser útil”, en sus palabras.

Quería trabajar en donde hiciera falta, ir al campo, hacer realidad un comunismo educativo... yo era muy romántica y sigo teniendo toda mi esperanza en la educación, en que la educación puede cambiar la realidad de tantas personas que no tienen nada o casi nada; que tienen hambre de pan, pero también de cultura [Flores, 2021].

Así es que Carmen pidió una plaza en el sistema estatal y trabajó algunos años en varias comunidades de Silao, Romita, Cuerámara y León. Luego, relata, llegó el proyecto de telesecundaria al estado y fue pionera en esta modalidad.

La telesecundaria es un enorme proyecto... qué lástima que no todos lo quieren como lo quiero yo. Hace muchos años me jubilé, pero sigo atenta de la educación, de cómo van los planes y programas, los maestros y los alumnos. No tuve hijos, pero me sobran alumnos que son mis hijos adoptivos... les apoyamos (mi esposo y yo) a que hicieran una carrera, porque muchos de ellos no podían pagar una prepa ni una carrera. Tenemos “hijos” que son abogados, médicos, ingenieros, maestros... todos, los mejores en su trabajo [Flores, 2021].

Estos tres primeros casos nos permiten identificar que la elección de ser maestras era por vocación y por el impulso de otras personas que recibieron las entrevistadas. En relación con el género, expresan que no fueron criticadas por estudiar esa carrera, incluso, ni por emigrar de su lugar de origen.

Esperanza y Carmen dicen no haber sentido discriminación alguna mientras fueron estudiantes, por el contrario, agrega la primera:

La carrera tenía muchas cosas muy propias para las mujeres. Yo creo que los compañeros tenían más dificultad con ciertas actividades, como los trabajos manuales... y, eran más toscos para trabajar con los niños. Por eso los ponían a dar clases en quinto o sexto... con los más pequeñines no eran muy buenos, les faltaba tacto y el cuidado en el trato [González, 2021].

Nótese como, a pesar de no estar muy conscientes de la feminización del área, las profesoras sí resaltan rasgos de la carrera “muy propias para las mujeres”, que se corresponde con lo documentado por Chávez (2009) en cuanto a los componentes curriculares, y comprueba lo que Lazarín, Galván y Simon (2014) afirmaban en sus estudios sobre la historia de las maestras en torno a las características “naturales” en las mujeres, como la ternura, necesarias para el ejercicio docente con grupos de niñas/as pequeños. Tere es mucho más enfática:

Las maestras de la Normal eran un modelo de ser mujeres y de ser maestras. En cada lección resaltaban las virtudes de las maestras: vestir, hablar, comportarse adecuadamente. Por eso mismo nos enseñaban muchas materias relacionadas con el cuidado de la casa, porque eso íbamos a enseñar nosotras a las niñas en las primarias. Dedicamos mucho tiempo a aprender a hacer servilletas, punto de cruz, a echar una bastilla y coser un botón... no recuerdo si fue en la Normal, pero había una lección en la cual se indicaba cómo ser una buena ama de casa y cuidar del esposo... [Lara, 2021].

Más adelante, en el ejercicio profesional, las maestras podían constatar el enfoque en el que se habían formado: era un currículo pensado para hacer buenas profesoras, a partir de las virtudes que “naturalmente” tenían las mujeres.

La carrera les puso obstáculos, como hemos visto en líneas anteriores. Pero, como declaran, para las tres fue un periodo que les atrajo múltiples satisfacciones; su profesión completó sus vidas y fue forjadora de muchos aspectos de su vida. La maestra Tere fue madre de cinco hijos (cuatro mujeres y un varón), todos se relacionaron con la docencia y tres de ellas estudiaron expresamente para ello. Una estudió química, pero su trabajo siempre fue dar clases de química. Su hijo es contador, y combina esa actividad con sus clases en una secundaria. Su hija mayor también está ya jubilada como profesora.

La maestra Esperanza no se casó ni tampoco tiene hijos, pero su círculo cercano está conformado por compañeras y compañeros de trabajo, quienes, admite, “son mi familia. Nos vamos de vacaciones todos en grupo; nos juntamos al menos cada mes; compartimos ciertas aficiones”; agrega:

Todavía vienen mis estudiantes y me invitan para sus fiestas: bodas, bautizos, fiestas patronales o cuando regresan del norte [Estados Unidos] y hacen las grandes celebraciones, con misas, banquetes, cohetes... es que yo fui la primera maestra en esa comunidad y la gente se acuerda. Algo hice que me siguen agradeciendo de esa manera [González, 2021].

Conforme avanzan los relatos, se hacen explícitos los significados que la labor docente tiene para las profesoras. A pregunta expresa, admiten que la carrera sí les abrió un camino profesional en su época, que no todas las mujeres podían seguirlo. Admiten que ellas recibieron apoyo y confianza de su familia y de otras personas (como la directora que la impulsó, en el caso de Tere). Con nostalgia, dicen que las maestras ya no son tan importantes, como ellas se consideraron durante prácticamente toda su trayectoria (Tere se jubiló a finales de los años 1990 y Esperanza y Carmen a mediados del 2000).

La gente sí quería a sus maestros. Eran muy importantes. Uh, yo era la “Señorita” de la escuela y de la colonia. En las muestras de fin de curso iban los papás, el inspector y hasta el periódico. Era un evento muy esperado y veían los trabajos que hacíamos y lo que habíamos enseñado a los niños. Era cuando decías que había valido la pena el esfuerzo, las horas de preparación de las clases y la revisión y corrección de trabajos... Ah, hacer la letra bonita era un arte. Había concursos y ganábamos. Hace poco un alumno me escribió una carta a mano, y sigue haciendo la letra muy bonita. La puse en este marco [Lara, 2021].

Desde la perspectiva de Esperanza, le fue muy relevante ser fundadora de una escuela, porque significaba muchas oportunidades de educación, de impactar en muchas generaciones de estudiantes, cuando lo común era que

Los muchachos querían terminar la primaria y la secundaria para irse al norte. No creo que poner una telesecundaria los haya detenido, pero, al menos, ya tenían su certificado y sabían algo de inglés. Yo les decía: “Si se van, vayan preparados, no solo es que sepan más, sino que sean buenas personas, responsables, trabajadores, honrados”. Esas enseñanzas también se deben dar en la escuela [Lara, 2021].

Sin dudar, concluye:

Mi profesión tiene su razón de ser en el impacto que tiene sobre otras personas. Yo fui parte de la vida de generaciones y generaciones de alumnos en primaria y más en la telesecundaria, en donde trabajé más de treinta años. Puse algo para sus vidas... al igual que ellos influyeron en la mía. Ser maestra es parte de mi vida... No en segundo lugar, no. Siempre la puse muy por encima en la escala de mis intereses [Lara, 2021].

Carmen dice que es la persona que es y ha sido por ser maestra:

Es tan grande mi pasión por ser maestra, que me costó jubilarme... lo hice justo por dignificar una profesión que tanto me dio. Era el tiempo de dejar el lugar a gente joven, con energía... yo ya le había dado mis mejores años, mis anhelos de una sociedad mejor... a poco no lo logré. Pero me siento muy orgullosa de ver a los estudiantes exitosos, metidos en política, en la Secretaría, como profesionistas... o haciendo una vida lo mejor que pueden [Flores, 2021].

Las maestras le otorgan a su profesión un significado que trasciende el ámbito laboral: es un proyecto que les modificó su vida e impactó en la vida de sus alumnos directamente, y podríamos decir que en las familias y las comunidades de modo indirecto. Su quehacer en las aulas no se redujo a enseñar contenidos programáticos, sino que aspiraron a la formación integral de las y los educandos.

Cierre

Estudiar para ser profesoras fue una opción permitida para las mujeres, en un horizonte temporal en el cual había pocas oportunidades educativas y laborales para ellas. Ahora bien, el currículo que las formaba en las Normales, como producto social en el contexto en donde se gesta, denota con claridad que la docencia era un campo inspirado en “labores propias para las mujeres”, como lo ratifican los testimonios de las entrevistadas y concuerdan con los antecedentes teóricos revisados.

El acceso de las profesoras a la Normal tuvo respaldo en su vocación y en las personas cercanas, como sus familias. En el caso de Tere, fue la directora de su primaria quien descubrió su vocación y convenció a su papá para que le diera apoyo. En el caso de Esperanza está clara su vocación por el magisterio, mientras que Carmen provenía de una familia que le podía apoyar económicamente.

Las trayectorias de las tres son distintas, prácticamente sin experiencias compartidas, aunque las tres trabajaron en primaria, y Esperanza y Carmen terminaron siendo maestras en telesecundaria, además de que ambas fueron pioneras del sistema y fundadoras de sendas escuelas. Aun con las diferencias, hay coincidencias en los significados de ser maestras: les fue más que un trabajo, una labor que repercutió en las vidas de sus estudiantes, que les dio gratificaciones y reconocimiento social; que tantos años después permanecen en el recuerdo de quienes pasaron por sus aulas y les siguen tributando cariño. Con estos ingredientes, sus trayectorias han sido plenas, tanto en experiencias de vida como profesionales.

Son estos motivos los que hacen necesario seguir indagando en las vidas de las profesoras, rescatar sus trayectorias y documentar sus vivencias. Son modelos que merecen ser recordados en la historia de la educación.

Referencias

- Báez-Chávez, I. (2014). La feminización en las escuelas normales del Estado de México. *Ra Ximhai*, 10(5), 321-338.
- Bertely-Busquets, M., y Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. 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.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/1_150816.doc
- Chávez González, 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.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2017, feb. 24). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- DOF (1946, dic. 30). *Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf
- Flores, M. d. C. (2021, jun. 22). Entrevista personal.
- González, E. (2021, mar. 9). Entrevista personal.
- Lara, T. (2021, ene. 18). Entrevista personal.
- Lazarín Miranda, F., Galván Lafarga, L. E., y Simon, F. (2014). *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas* [serie Biblioteca de Signos]. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez García, A., Luque Pérez, R., y Navas Sánchez, A. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *ReiDoCrea*, 3, 193-200. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf>

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2022). Ser profesoras: relatos biográficos sobre los significados de la profesión docente. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 107-116, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.429>.



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.