

## Las profesoras de preescolar en escuelas privadas: la precarización emocional

### Preschool Teachers in Private Schools: Emotional Precariousness

LAURA SÁNCHEZ VELASCO\*  
GABRIELA CALDERÓN GUERRERO\*\*  
MARCO ANTONIO CARRILLO PACHECO\*\*\*

 [10.29043/liminar.v22i.1029](https://doi.org/10.29043/liminar.v22i.1029)

**Resumen:** El objetivo de este estudio es identificar la percepción de docentes de preescolar respecto a la subvaloración de su profesión como señal de precarización emocional en la familia, sociedad y Estado. Se empleó una metodología cualitativa y se entrevistó a veinte maestras de preescolares privados de la ciudad de Querétaro, México. Las profesoras perciben una subvaloración respecto a su labor en instituciones del Estado, la familia y la sociedad, donde se considera que este tipo de trabajo deriva de su condición de mujer y constituye una extensión del doméstico, lo que genera desgaste subjetivo, naturalización de ciertos roles e invisibilización.

**Palabras clave:** trabajo, emociones, educación preescolar, género, percepción.

**Abstract:** This paper aims to identify the perception of preschool teachers regarding the devaluation of their profession, in their family, society and the State, as a sign of emotional precariousness. Based on a qualitative methodology, 20 private preschool teachers were interviewed from the society of Querétaro, Mexico. Conclusions: the devaluation that teachers perceive regarding their work in State institutions, in the family, and in society, considering that this type of work derives from their status as women and that it constitutes an extension of the domestic one, generates emotional suffering and naturalization of certain roles, and invisibility.

**Keywords:** work, emotions, preschool education, gender, perception.

\*Maestra en estudios organizacionales por la Universidad Autónoma de Querétaro, colaboradora de investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Temas de especialización: género, trabajo, educación preescolar.  
[laura.save.psic@hotmail.com](mailto:laura.save.psic@hotmail.com), [laura.save.psic@gmail.com](mailto:laura.save.psic@gmail.com)  
 0000-0001-9797-4589

\*\*Doctora en lingüística por la Universidad Autónoma de Querétaro, profesora-investigadora de tiempo completo de la UAQ. Temas de especialización: educación, organizaciones educativas, cognición y lenguaje.  
[gcalderonguerrero@gmail.com](mailto:gcalderonguerrero@gmail.com)  
 0000-0002-3725-6101

\*\*\*Doctor en psicología y educación por la Universidad Autónoma de Querétaro, secretario general de la coordinación del estado de Querétaro, USEBEQ. Temas de especialización: organizaciones educativas; cultura organizacional.  
[carrillo.pacheco81@gmail.com](mailto:carrillo.pacheco81@gmail.com)  
 0000-0001-5694-0307

Recibido: 13 de mayo de 2023  
Aprobacin: 14 de mayo de 2024  
Publicación: 14 de junio de 2024

## Introducción

La mirada patriarcal ha impuesto estereotipos que estigmatizan el trabajo de las mujeres al reducirlo a una actividad subordinada de las prácticas laborales del hombre. Históricamente, se les ha impuesto un tipo de educación para que puedan cumplir el papel de cuidadoras, auxiliares o criadoras de los hijos en la esfera personal, funciones que se trasplantan al ámbito laboral (Gutiérrez, 2018; Gutiérrez *et al.*, 2018; Solís, 2018), como sucede con el trabajo secretarial, el servicio doméstico, la enfermería y la actividad profesional de las maestras de preescolar. La relevancia de este trabajo radica en que busca ayudar a visibilizar las condiciones de precariedad que viven sectores poblacionales importantes. Específicamente, en este artículo se analiza la situación laboral y de precariedad emocional de las docentes de preescolar dentro del sistema de escuelas de financiamiento privado, y cómo su condición de género (mujer), el brindar servicios educativos que se asumen en el imaginario colectivo como extensión de los cuidados maternos (educación preescolar) y participar en el sistema escolar de financiamiento privado generan condiciones de vulnerabilidad que es necesario exponer.

### Antecedentes: las diversas vetas analíticas

En todo proyecto de política pública para la educación, el tema de la formación y capacitación de los y las maestras forma parte central de la polémica. Diversos autores han lanzado una crítica puntual a la reforma de las escuelas normales en la década de los años ochenta del siglo pasado y a las reformas tendientes a la modernización educativa (Guerrero y Velázquez, 2022; López y Farfán, 2015; Pérez *et al.*, 2010), así como manifestado la necesidad de debatir las distintas propuestas de formación docente para impulsar la perspectiva de género (Ortega, 2019).

En esta dinámica, la preocupación de los y las profesoras se dirige al trabajo en el aula; de ahí que gran parte de las publicaciones que identificamos abarquen áreas académicas específicas, como la enseñanza del inglés, la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza, la lectoescritura o la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Gómez *et al.*, 2019; Guevara y Rugerio, 2017; Hernández y Pagès, 2016; López, 2020); también destacan las investigaciones sobre la violencia al interior de las escuelas (Moreno, 2016).

Existe un reducido corpus de investigaciones interesadas en las relaciones entre educación y trabajo en el ámbito del nivel educativo básico. Sobresalen los textos que, desde una perspectiva de género, analizan la situación laboral de las educadoras de preescolar (Cutuli, 2017; Sánchez *et al.*, 2020), así como los efectos de la intensificación del trabajo en las condiciones de vida de las y los profesores (Sánchez, 2018). Otros ensayos enfatizan las opciones de contratación y la precarización de las condiciones laborales de los y las maestras, desde perspectivas económicas y sociales (Fernández, 2018; Nollenberger y Perezzo, 2016; Paz y Macías, 2019). En esta línea de pensamiento, un trabajo de esta naturaleza resulta importante, ya que, además de abordar la relación entre educación y trabajo en el nivel preescolar (temática con un desarrollo exiguo en la investigación), subraya los aspectos de carácter emocional y subjetivo de las trabajadoras dada su condición de género.

## Construyendo conceptos articuladores: trabajo y precarización emocional

En este documento, el trabajo se conceptualiza como la actividad humana que conduce a la transformación de un objeto en tanto resultado del desgaste físico y psíquico de las personas, en la cual se involucran aspectos objetivos y subjetivos (García y De Oliveira, 2007; De la Garza, 2010; Sánchez, 2018). Es importante insistir en que el trabajo no solo implica el desgaste físico, también supone una movilización subjetiva en la que se plasma la propia individualidad que es delineada y delinea relaciones sociales, personales, emocionales, históricas, políticas, económicas, culturales, entre otras. Es decir, el trabajo coadyuva en la integración subjetiva de las personas al otorgar sentidos y significados relativos a tales relaciones. Trabajar es transformarse a sí misma/o, pensar y hacer con otros, plasmar el propio saber, crear, mirarse a sí misma/o desde la mirada de otra/os (Mendoza, 2016).

El trabajo, actividad estructurante de las personas, puede desarrollarse en condiciones de precariedad, como bajos salarios, sin prestaciones económicas y sociales, en condiciones materiales deficientes y excesivas (con horarios ampliados sin la respectiva paga y sin aviso previo, por ejemplo); ambientes caracterizados por la tensión con los superiores y con los compañeros del mismo nivel, opacidad y discrecionalidad respecto a las prestaciones de ley que quedan a juicio de las y los patrones (cuándo, cuánto y cómo se otorgan ciertos beneficios), inseguridad en las condiciones de contratación, entre otros. Sin duda, la precariedad laboral afecta no solo las condiciones materiales de la vida del y la trabajadora (tanto dentro como fuera del espacio laboral), sino que daña también su subjetividad y el delicado equilibrio entre esta y la subjetividad del colectivo como tal, es decir, del tejido social.

Las mujeres que desarrollan una actividad profesional y laboral en la educación privada están condicionadas por la precariedad laboral. Esta situación se agrava porque en dicho sistema educativo, el o la cliente (padre-madre de familia) paga por la educación de sus hijos y se convierte en una especie de patrón o patrona de las maestras: puede exigir, supervisar e incluso presionar para despedirlas. Quienes son dueña/os de las escuelas y colegios hacen todo lo necesario para no perder a sus clientes, aunque eso suponga mayor precarización laboral de las profesoras (Sánchez *et al.*, 2020).

La maestra de preescolar es exigida como una “madre” en el entorno escolar, situación que le demanda compromiso, actividad, amor, abnegación; actividad aparentemente carente de la exigencia metodológica y formación académica (Sánchez *et al.*, 2020) propias de una profesional. Bajo esta premisa, no es de extrañar que se subvalore la actividad laboral de la profesora de este nivel educativo con todas las consecuencias que entraña, como el escaso prestigio y reconocimiento social de su trabajo, y se considere la labor como una extensión del cuidado de los niños en casa.

En ese sentido, la actividad profesional de las profesoras de preescolar, especialmente en la educación privada, se aprecia como perteneciente al ámbito de la vida privada y no de la esfera pública; es decir, a la realización de actividades de sostenimiento básico de la vida y no del desarrollo del espíritu humano (Arendt, 2018). Esta baja valoración y reconocimiento social constituye la “precarización emocional” que se caracteriza por el desgaste subjetivo de la persona, la naturalización de ciertos roles, invisibilización, subordinación, adaptación y marginación de quien la desarrolla (Martínez *et al.*, 2018).

Para Paulín y Solís (2018) las etiquetas conceptuales que tipifican el proceso de marginación de la mujer como trabajadora son el techo de cristal, el suelo pegajoso y la frontera de cristal. El techo de cristal se refiere al límite máximo que una mujer puede alcanzar y del cual nunca podrá pasar en su

trayectoria laboral; el suelo pegajoso es la dificultad para seguir avanzando y quedarse estacionada en los roles convencionales, asignados culturalmente, y la frontera de cristal se considera como la situación dilemática que enfrenta la mujer al tener que elegir entre el trabajo y la familia. Dichos conceptos se articulan con las prácticas sociales y las formas de pensar y subjetivar de los hombres y las mujeres para crear un escenario que, poco a poco, determina, invisibilizando y naturalizando, la imposición de los roles masculinos y femeninos convencionales. Todo lo anterior se puede entender en otras palabras como el refuerzo, en el caso de la mujer trabajadora, de la precarización emocional y laboral por su condición femenina.

Adicionalmente, es importante señalar el concepto de doble jornada, ya que evidencia la doble explotación de la mujer en la sociedad contemporánea y que tiene efecto, incluso, en la toma de decisiones sobre su salud (Musarella y Discacciati, 2020). Lo anterior muestra la poca participación masculina en la actividad doméstica y permite acercarnos a la vida cotidiana de las mujeres trabajadoras que buscan hacer congeniar el tiempo y espacio de sus relaciones familiares con el trabajo y su propia persona: lidiar y tratar de coordinar las modificaciones de horario, de alimentos, tiempos de esparcimiento, espacios para la convivencia familiar y el desarrollo de actividades personales, entre otras situaciones que deben resolver.

En ese sentido, Sosa (2016) señala que en tiempos del capitalismo “global-regional-local-flexible” es necesario construir ejes analíticos y estratégicos que, a partir del prisma de género, permitan dar cuenta de la mirada femenina en el ámbito laboral en la región de América Latina, para visibilizar la reconfiguración de lo público y lo privado (tanto en tiempo como en espacio), y de cómo tal reconfiguración genera condiciones de vida y laborales paradójicas y contradictorias en las que las esferas personal, familiar y pública-social se entretrejen y se desdibujan entre sí, obligando a las mujeres a hacer toda suerte de malabares para poder responder y articular trabajo y vida personal, situación que resulta extenuante y condiciona tensiones al interior del núcleo familiar.

De esta forma resulta necesario analizar las condiciones de la mujer trabajadora de la educación en el nivel preescolar dentro del sistema privado; por esta razón, el objetivo del presente trabajo es identificar la percepción de docentes de preescolar de escuelas privadas respecto al reconocimiento de su profesión en la familia, la sociedad y el Estado como señal de precarización emocional. Para abordar esto, se han planteado las siguientes preguntas guía:

1. ¿Las profesoras de preescolar de escuelas privadas de la ciudad de Querétaro sufren precarización emocional?
2. En caso de que las profesoras padezcan precarización emocional, ¿cuál es la estrategia de afrontamiento más importante que han desarrollado?

## Metodología

El universo de estudio se integró con veinte mujeres, maestras de escuelas privadas de educación preescolar del municipio de Querétaro, que contaran con al menos un año de experiencia como profesoras dentro del sistema privado y que, al momento del estudio, estuvieran laborando dentro de dicho sistema. Para definir el número de entrevistas a realizar se establecieron los criterios de

representatividad y de saturación (Hernández *et al.*, 2010). En el caso del estudio, la representatividad implicó entrevistar a profesoras de las siete delegaciones que componen el municipio de Querétaro. El criterio de saturación, es decir, cuando la información que se recibe ya no proporciona datos cualitativamente diferentes y las respuestas tienden a ser repetitivas, estableció el momento de concluir con las entrevistas.

Se diseñó una entrevista a profundidad considerando tanto la dimensión objetiva como subjetiva; además, los aspectos del ámbito personal, familiar, escolar, laboral e institucional. Para la dimensión objetiva, se obtuvo información referente a la familia, formación académica, trabajo, condiciones de trabajo, políticas institucionales; y en cuanto a la dimensión subjetiva, centramos el interés en detectar el nivel de conocimiento, las acciones, el comportamiento, las percepciones de las maestras sobre los temas tratados, y las formas afectivas con las que afrontan la valoración social de su actividad laboral. Es necesario señalar que este trabajo forma parte de una investigación más amplia, por lo que en este artículo solo se reportan algunos de los hallazgos más sobresalientes.

Las entrevistas se llevaron a cabo en tres momentos distintos. En un primer momento se establecieron los objetivos y condiciones; en el segundo, se llevó a cabo la entrevista a profundidad, planteándose las preguntas previamente diseñadas; finalmente, el tercer momento fue denominado como “aclaración de dudas”, ejecutado una vez que se transcribieron las entrevistas e identificamos “algunas dudas o imprecisiones” que interesaba aclarar. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente en documentos separados; posteriormente, se ingresaron al programa Atlas Ti, versión 7, en una unidad hermenéutica, que es el archivo que guarda toda la información. Se le indicó al programa qué archivos debían ser analizados marcando los segmentos de texto significativos, dichos segmentos se codificaron con “palabras clave” para identificarlos, es decir, se les asignó un nombre especial; por ejemplo: “Cuidados familiares”, y así cada vez que el programa encontraba esta etiqueta le asignaba el código correspondiente. Con los códigos resultantes se construyeron familias categoriales (Cuidados, Doble jornada de trabajo, Trabajo femenino y Trabajo precario), y con base en esas familias se generaron redes para representar los vínculos y relaciones entre los diferentes códigos. Una vez que se obtuvieron las redes, se seleccionaron las que tenían mayor recurrencia y densidad, esto es, que se repetían más frecuentemente y con mayor relación con otros códigos. Con base en este procesamiento de los datos se obtuvo la Figura 1, donde se muestran las relaciones entre los nodos de la red “Alusiones a la precarización laboral”.

Las entrevistadas firmaron la carta de consentimiento informado, aceptando la difusión de sus relatos y bajo el estricto criterio de conservar y respetar el anonimato; debido a lo anterior, a cada entrevistada se le asignó un código de identificación: Maestra de Escuelas Privadas (MEP), en número consecutivo según el orden de realización de las entrevistas.

## Resultados: la precarización emocional

En la “Figura 1. Alusiones a la precarización emocional”, se muestra la red de unidades hermenéuticas derivada del análisis y codificación de las narrativas de las entrevistadas. En dicha red, se observa cómo la falta de reconocimiento social se asocia, en la percepción de las profesoras, a:

- a. Aspectos personales y familiares (cuidados en casa, al trabajo doméstico y cuidados familiares)
- b. Aspectos escolares e institucionales (cuidados en la escuela)
- c. Aspectos laborales (condiciones laborales precarias y no reconocimiento)

Figura 1. Alusiones a la precarización emocional

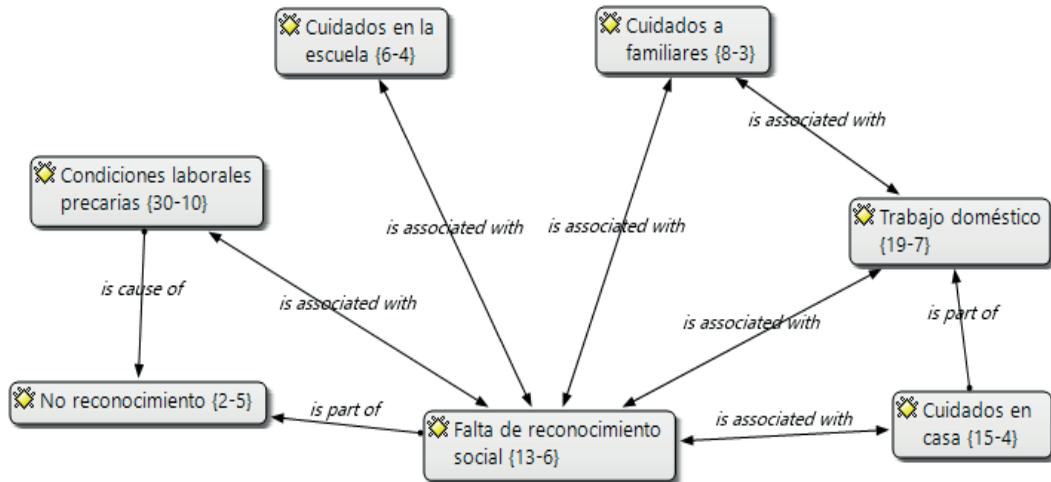


Figura 1. Alusiones a la precarización emocional con base en las entrevistas y en las unidades hermenéuticas del Atlas Ti, versión 7. Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas se organizaron en la presente sección de la siguiente manera: a) subvaloración del trabajo docente por parte del Estado —rubro vinculado con los aspectos laborales— y b) subvaloración por parte de la familia y de la sociedad —rubro ligado a aspectos personales y familiares—. Los aspectos escolares e institucionales serán abordados en otro momento. Se concluye la exposición de los resultados mostrando la estrategia más importante que las maestras han desplegado (identificada como “consentimiento paradójico”) para afrontar y lidiar con la precariedad emocional.

#### a. El menosprecio del Estado

El Estado cumple formalmente con manifestar que la educación preescolar es parte fundamental del desarrollo de las niñas y los niños. Un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Pérez *et al.*, 2010) señala que en México la educación preescolar fue declarada obligatoria y universal a nivel constitucional en 2002. Sin embargo, los datos relativos, por ejemplo, a la cobertura universal en este nivel muestran que aún estamos lejos de conseguirla al alcanzar solo un 63.7% en toda la República Mexicana en el ciclo escolar 2021-2022 (Secretaría de Educación Pública, 2022). En ese sentido, es evidente que el Estado tiene mucho por hacer en este rubro, síntoma inequívoco de la falta de interés por la educación preescolar.

Este desinterés se observa de manera más contundente en lo relativo a aspectos laborales (condiciones de trabajo) de las profesoras de este nivel, aspectos que se traducen en falta de reconocimiento y subvaloración de la actividad laboral, es decir, en precarización emocional. De acuerdo con los testimonios de las participantes de esta investigación, en la actividad laboral no perciben la presencia del Estado: no creen que vigile ni haga cumplir las leyes establecidas en materia de salarios y condiciones generales de trabajo. De lo que sí dan cuenta es de los controles excesivos de la supervisión de zona: autoridades que cumplen burocráticamente con su labor, pero, en opinión de las profesoras, sin un verdadero interés ni apoyo a la promoción de la calidad educativa, sino simplemente para controlar las actividades.

La permisividad del Estado con las instituciones privadas que imparten educación en torno a las relaciones laborales con su personal genera fenómenos como contrataciones por honorarios, o interinatos limitados o abiertos; las plazas de tiempo completo y con certeza de largo plazo no forman parte de la experiencia laboral de las maestras entrevistadas; y deben aceptar contratos laborales individuales y ambiguos con el objetivo de agregar, arbitraria y unilateralmente, acciones cotidianas que superan en mucho lo establecido en la legislación laboral. Al respecto, MEP1 señala lo siguiente: “En las privadas, realmente tener [sic] que hacer lo que me mandan la directora o la dueña de la escuela... son muy intransigentes, ellas ponen su modo de trabajar y así se tiene que hacer, se aprovechan de eso para hacernos ir en la tarde o sábados, hacer juntas extraescolares”.

#### *b. El desdén familiar y social*

El desdén relacionado con la esfera social, familiar y personal también redundando en la precarización emocional de las docentes, quienes expresan el tipo de sentimientos que les genera la subvaloración de la que son objeto, como señala la maestra MEP18: “Mis hermanos me critican y se burlan, porque me dicen: ‘Es que tienes muchas vacaciones y vas muy poquitas horas’. *Son cosas que te lastiman*”. Inclusive las propias profesoras llegan a construir una autoimagen subvaluada de su profesión, como lo muestra la respuesta de MEP16: “Así pensaba cuando estaba estudiando: ‘Yo qué voy a hacer cuidando niños, yo no quiero’; pero bueno, al fin me gustó mi carrera”. Otra de las entrevistadas, MEP9, comentó: “Y a lo mejor es un trabajo fácil, bueno, así yo lo veía en ese momento”.

La falta de reconocimiento laboral a nivel familiar y social genera que a la mujer trabajadora se le sigan exigiendo las mismas labores domésticas en el hogar. En este caso, el trabajo profesional de la profesora de preescolar se conceptualiza como una extensión de la labor propia de una mujer en casa –cuidar niños–; se asume entonces que ambas tareas son “fáciles”, que son “naturales a la mujer” y una constituye la prolongación de la otra (Sánchez *et al.*, 2020), como lo muestra el siguiente extracto de MEP11: “Yo me iba a la escuela con mi mamá, y me decía ‘ahí te los encargo’, en verano; estas fechas no eran vacaciones, eran cursos de regularización y yo me iba con ella y me dejaba a cargo a los chiquitos, los de primero y segundo”. En este sentido, se considera que la mujer puede y debe compaginar y realizar ambas actividades (profesional y doméstica) sin detrimento de ninguna de ellas, pero sí que hay un sobreesfuerzo y agotamiento que no es reconocido, como lo señala MEP16, maestra con horario discontinuo: “Sí, es cansado, sí, es un trabajo muy pesado, y él [su esposo] dice que salgo temprano; pero no, son muchas más horas; no es medio día, trabajo todo el día, todas las horas, toda la mañana y parte de las tardes, llego a la casa y todavía tengo que atender a la bebé”.

Si bien el fenómeno de la doble jornada es algo común en las mujeres que trabajan, en el caso de las maestras de preescolar es tan invisible que muchas veces ni siquiera ellas mismas se percatan de ello, como se ve en el testimonio de MEP15: “He tenido bastante ayuda de mi esposo porque jamás de la vida me ha dicho ‘no hagas eso’ y jamás se enoja de que lleve trabajo de la escuela a la casa”. Es evidente que la mirada patriarcal ha logrado penetrar profundo en el psiquismo de esta entrevistada, al punto de que hay un tipo de gratitud tácita en que el esposo no se moleste porque ella (MEP15) trabaje más en casa.

Aunado a lo anterior, la baja remuneración económica que reciben es otro factor que contribuye a la precarización emocional (además de ser una característica de la laboral). La baja retribución económica también es consecuencia de la subvaloración social de la profesión docente, puesto que se considera, como ya se señaló, una extensión del trabajo de casa y de los “deberes femeninos”, como lo es la función de cuidadora. La entrevistada MEP9 expresa: “Entonces me he topado con mentalidades, la verdad, muy pobres en esa parte y dicen: ‘Bueno, yo gano mucho y pues tú ganas bien poquito’ [...] ‘los profesores se hacen mensos o nada más se están rascando el ombligo y nada más cuidan niños y ni siquiera hacen su trabajo’”.

Finalmente, la percepción de las participantes es que este menosprecio se ha ido acentuando gradualmente; es decir, en lugar de que poco a poco se vaya reconociendo la importancia del trabajo que desempeñan, ha sucedido lo contrario. Al respecto, MEP5 menciona: “¿Sabes qué pasa hoy por hoy? Yo lo veía mucho en mi época de estudiante y los maestros eran 100% respetados, y era ley lo que decían; y ahora se les ha quitado mucho eso [...] que no se le toma mucho valor como en otros tiempos”. Resulta interesante este testimonio ya que a pesar de que hoy, más que en cualquier otro momento histórico, se reconoce en el discurso el papel protagónico de la mujer en la sociedad, en los hechos parece que no es así. Si bien la comunidad de docentes en diferentes niveles educativos es bastante cuestionada –en buena medida como consecuencia de las representaciones sociales que generó y alimentó la reforma supuestamente educativa de Peña Nieto (Aguilar, 2013)–, la situación se recrudece con las profesoras de preescolar, como ya lo hemos mostrado.

## El consentimiento paradójico: una estrategia de afrontamiento

A partir de las narrativas de las profesoras entrevistadas, observamos de forma sistemática un discurso ambiguo en prácticamente todas las participantes, que pareciera permitirles continuar desarrollando su profesión a pesar de que se percatan y sufren por ciertos aspectos relacionados con ella. En este sentido, consideramos que esta ambigüedad es justamente la estrategia de afrontamiento más recurrente en las maestras de la muestra, un tipo de consentimiento paradójico.

El concepto de consentimiento paradójico de Robert y Daniëlle Linhart (Mendoza, 2016), aplicado al caso de las maestras de educación preescolar, denota un movimiento en dos direcciones diferentes que termina confluyendo en: a) el involucramiento positivo en su trabajo intelectual y emocionalmente reforzante y, al mismo tiempo, b) un cuestionamiento crítico de las condiciones de precariedad laboral y emocional que viven. Esta ambigüedad les permite soslayar los intereses institucionales, las condiciones laborales injustas y el cuestionamiento a tales situaciones; todo esto en aras de cierta

satisfacción personal que, si bien es legítima, se asienta sobre el rol de cuidadoras que históricamente se les ha asignado a las mujeres y al trabajo que desempeñan.

De esta forma, el consentimiento paradójico se presenta cuando, a pesar de estar conscientes de su mala situación laboral, se expresan razonablemente gratificadas por la misión educativa que cumplen y por ciertas acciones de gratitud efectuadas a su labor en el entorno escolar: elogios verbales, o supuestos reconocimientos escritos y/o ceremonias escolares, ya sea por parte de la institución o los padres de familia. Al respecto, menciona MEP12: “Bueno, los papás son como un gran parámetro, sobre todo cuando hay presentaciones o evaluaciones”; así como las circunstancias que expresa MEP7: “En las presentaciones siempre la directora como que las reconoce: ‘gracias a...’, o ‘esta actividad se hizo por iniciativa de...’; y ‘un aplauso por favor a...’; se siente una bien”. Los reconocimientos también pueden ser concesiones especiales, como lo dice la maestra MEP5: “Hay días libres, si quieres te lo tomas como puente y puedes faltar”; inclusive se muestran bien retribuidas con el afecto que reciben de sus alumna/os.

El consentimiento paradójico genera expresiones de conformidad incluso con el nivel de ingresos; por ejemplo, MEP16 menciona: “Pero siento que se compensa, los bonos y las vacaciones, con la carga que nos llevamos a la casa”. MEP12 también señala: “Pues me encanta, la verdad es que sí he de reconocer que es una carrera mal pagada, que no se le toma mucho valor como en otros tiempos, pero me gusta”. Esta estrategia de afrontamiento les permite “normalizar” ciertas situaciones, como llevar trabajo de la escuela a casa para hacerlo después de concluir las labores del hogar, y considerarlas como algo inherente a su forma de ganarse la vida. El ejemplo de MEP10 es elocuente: “[A mi hija] le doy de cenar, la baño, la acuesto y *hasta ese momento ya me pongo a hacer mis pendientes de la escuela*”.

Una pregunta que resultó sumamente significativa sobre los modos en que las maestras subjetivan su realidad docente fue la siguiente: “¿Se siente orgullosa con la profesión de educación preescolar? (¿Por qué?)”. El conjunto de respuestas giró en torno a demostrar que, a pesar de los obstáculos y sinsabores cotidianos, la profesión de maestra en el nivel preescolar es motivo de orgullo y satisfacción por estar en un vínculo estrecho, académica y emocionalmente, con los y las niñas. Especialmente significativa es la respuesta de MEP8:

Sí, porque es un momento en que puede influir mucho en ellos [sus alumna/os] de manera positiva, tanto en educarlos, en proyectarlos, en darles esa seguridad para que sigan adelante; en darles las armas para que puedan seguir con su primaria y con su vida ya más adelante. Y muchas veces les llena uno huecos que en su casa les hace falta. O sea, no solo lo académico sino también lo emocional, porque no ven a sus papás, o están con la abuelita o con la nana, todo el día hasta las seis, siete de la noche.

## Reflexiones finales

La sociedad capitalista y moderna nos ha llevado a creer que los únicos intereses y necesidades que hay que tener presentes son los individuales. Más aún, Segato (2019) considera que la piedra angular desde donde se sostienen todos los órdenes desiguales de nuestra sociedad es de naturaleza patriarcal. Trabajos como el que aquí se presenta son necesarios porque ayudan a visibilizar las condiciones

de precariedad que viven sectores poblacionales importantes. Debemos entender que el bienestar nunca será posible si no existen condiciones justas de vida, de desarrollo laboral y de crecimiento espiritual y creativo en un sentido existencial y de trascendencia para todas las personas de nuestro entorno. De esta forma, especialmente importante es visibilizar las condiciones precarias de grupos vulnerables entre los que se encuentran las mujeres. Si bien el orden patriarcal es injusto y pernicioso para el colectivo en su conjunto, ha mostrado históricamente y desde tiempos inmemoriales su rostro más feroz y descarnado contra lo femenino y todo lo que se perciba ligado a ello.

Los extractos de narrativas y relatos de las maestras que formaron parte de esta investigación permiten confirmar, como ya habían mostrado otros estudios (Cutuli, 2017; Sánchez *et al.*, 2020), la estigmatización que perciben y padecen las maestras por ejercer una ocupación identificada en el imaginario colectivo con lo femenino: las lleva a ser víctimas de la precarización emocional. De lo anterior, surge el aporte de nuestra investigación: poner el acento sobre los aspectos de carácter emocional y subjetivo de las trabajadoras de la educación, en sistemas privados, dada su condición de género.

El trabajo, como se ha señalado, es fuente de realización y movilización subjetiva de las personas que permite construir significados, crear y mirarnos desde el otro (Mendoza, 2016). Sin embargo, si el trabajo que realizamos y para el que nos hemos preparado es subvalorado, poco a poco vamos construyendo también una imagen infravalorada de nosotras mismas; es decir, se experimenta la precarización emocional.

Debemos entender que la precarización emocional que padecen las profesoras de preescolares privados no solo es perniciosa porque las afecta a ellas y a sus familias. Como ya dijimos, somos un colectivo y lo que afecte sistemáticamente a las personas que conformamos la sociedad tiene consecuencias en toda/os. Además, en sus manos está la formación y escolaridad de las nuevas generaciones.

Entre las aportaciones de este estudio se encuentran:

- a. Brindar como evidencia las narrativas de profesoras queretanas de preescolar (del sector privado) para mostrar la precariedad emocional que padecen. Esta es resultado del desdén del Estado, así como la falta de reconocimiento y poca valoración que las profesoras perciben por parte de sus familias, de la sociedad, e incluso, la subvaloración que tienen de ellas mismas.
- b. Evidenciar el consentimiento paradójico (Mendoza, 2016) como la principal estrategia de afrontamiento frente a la precariedad emocional. Esta estrategia recoge lo mejor de estas mujeres al poner el acento sobre lo valioso y lo digno de su persona, así como con las personas que trabajan (los niños y los padres), para construir significados que les permitan seguir su día a día. Sin embargo, esta estrategia es costosa en términos de recursos cognitivos y emocionales, pues tiende a normalizar situaciones injustas o desgastantes: la explotación, las condiciones laborales precarias, el sufrimiento emocional y el agotamiento físico. En el fondo, el consentimiento paradójico devela una contradicción central que encubre la mirada patriarcal al permitir soslayar las condiciones de opresión y la falta de reconocimiento; entonces, es necesario percatarnos de esto y denunciarlo para que construyamos, eventualmente, instituciones sociales que de forma sistemática sostengan desde otro lugar el importantísimo trabajo de las profesoras dedicadas a la primera infancia.

Finalmente, con base en lo expuesto en el presente artículo, los hallazgos en torno a la construcción del rol de género en la infancia resultan relevantes para reflexionar en torno al posible origen de la representación social del trabajo femenino como una tarea doméstica: entre los dos y tres años de edad, la identidad de género empieza a manifestarse, la persona por medio del lenguaje se autonombra y se reconoce a sí misma; casi en paralelo sobreviene la asignación del rol de género; es el efecto que la sociedad y la cultura producen sobre el comportamiento femenino y masculino (Lamas, 1996). El rol de género se impone mediante las normas sociales, los códigos simbólicos transmitidos a través de las relaciones de poder, y este rol de género adquiere carta de “naturalidad” por las prácticas cotidianas de discriminación hacia las mujeres. No obstante, frente a esta ideología hegemónica y patriarcal del género, tenemos que contraponer una visión diferente al denunciar y visibilizar condiciones de opresión que se han asumido históricamente como “naturales”; tenemos que oponer resistencia a través de la construcción de nuevos niveles analíticos que permitan visibilizar la condición de la mujer que trabaja en el ámbito preescolar y, además, exponer las incongruencias que forman parte de la precarización laboral y emocional de este gremio.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El cotidiano*, 179, 55-76.
- Arendt, H. (2018). *La condición humana*. Paidós.
- Cutuli, R. (2017). Género y trabajo emocional. Los fundamentos de la precariedad en el nivel inicial. *Trabajo y Sociedad*, 28, 37-54.
- De la Garza, E. (2010). *Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico*. Anthropos.
- Fernández, A. (2018). “Ser maestra y no morir en el intento”. Características y problemáticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46, 51-60.
- García, B. y De Oliveira, O. (2007). Trabajo extradoméstico y relaciones de género: una nueva mirada. En M. Gutiérrez (coord.), *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política* (pp. 49-87). CLACSO.
- Gómez, D., Briceño, L. y Flórez, R. (2019). Uso de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. *Revista Panorama*, 13(24), 21-32.
- Guerrero, C. y Velázquez, I. (2022, 27 de abril). Arman plan educativo con ideología de la 4T. *Reforma*. <https://www.reforma.com/arman-plan-educativo-con-ideologia-de-la-4t/ar2392431>
- Guevara, Y. y Rugerío, J. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749.
- Gutiérrez, R., Sosa, M. y Reyes, I. (2018). El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal. *Heterotopías*, 1(1), 1-15.
- Gutiérrez, N. (2018). Maestras zacatecanas: una mirada a su cotidianidad a finales del siglo XIX y principios del XX. En O. Solís, E. Solís, y M. Carrillo (coords.), *Vida cotidiana y multidisciplinariedad. Miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia, el trabajo, la educación y la literatura* (pp. 46-67). CONCYTEQ.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 119-140.
- Lamas, M. (1996). Introducción. En M. Lamas (comp.), *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). UNAM-PUEG-Miguel Ángel Porrúa.
- López, R. (2020). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista Educación*, 44(1), 1-29.
- López, R. y Farfán, E. (2015). *Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de Educadoras*. Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones Lirio.
- Martínez, E., Belmont, E. y Jiménez, K. (2018). Lo visible del trabajo invisible: sobrecarga de trabajo, explotación y sentimientos de injusticia. En R. Salinas, C. Uribe y M. Carrillo (coords.), *El mundo del trabajo: realidades, desafíos y oportunidades* (pp. 155-172). Eón sociales-UAQ.
- Mendoza, S. (2016). *El impacto de las estrategias de implicación de las organizaciones en la subjetividad de los trabajadores* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Unidad Multidisciplinaria de Estudios sobre el Trabajo.
- Moreno, C. (2016). Cómo detectar la violencia en preescolar a través del análisis valorativo de la intervención docente. *Educando para educar*, 32(2017), 29-40.
- Musarella, N. y Discacciati, V. (2020). Doble jornada laboral y percepción de la salud en mujeres: investigación cualitativa. *Evidencia, actualización en la práctica ambulatoria*, 23(3), 1-9. <https://www.evidencia.org/index.php/Evidencia/article/view/6868/4433>
- Nollenberger, N. y Perazzo, I. (2016). Efectos de la provisión pública de la educación preescolar sobre la asistencia y la participación laboral femenina. Evidencia para el caso uruguayo. *El Trimestre Económico*, 86(341), 65-94. DOI: [10.20430/ete.v86i341.341](https://doi.org/10.20430/ete.v86i341.341)
- Ortega, M. (2019). La perspectiva de género: marco normativo y formación inicial y permanente de docentes en educación preescolar. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3(1), 71-77.
- Paulín, J. y Solís, O. (2018). Género y poder en la Facultad de Psicología de la UAQ. En R. Salinas, O. Solís y M. González (coords.), *Estudios sobre género, educación y trabajo* (pp. 21-45). Eólica-UAQ.
- Paz, J. y Macías, S. (2019). Precariedad laboral en la educación básica en México. *Pensamiento al margen. Revista Digital sobre las ideas políticas*, 11, 142-163.
- Pérez, M., Pedroza, L., Ruiz, G. y López, A. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. INEE.
- Sánchez, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 4-27.
- Sanchez, L., Calderón, G. y Carrillo, M. (2020). Las profesoras de preescolar: extensión de la jornada de trabajo y naturalización de los cuidados familiares como definición del trabajo docente. *Revista Dilemas contemporáneos. Educación, política y valores*, 7(3), 1-16.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2021\\_2022\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf)
- Segato, R. (2019). ¡Ningún patriarcado hará la revolución! Reflexiones sobre las relaciones entre capitalismo y patriarcado. En K. Gabbert y M. Lang (eds.), *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad* (pp. 33-49). Fundación Rosa Luxemburg-Ediciones Abya-Yala.
- Solís, O. (2018). Entre lo divino y lo profano: la vida cotidiana en el claustro. En O. Solís, M. Solís y M. Carrillo (coords.), *Vida cotidiana y multidisciplinaria. Miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia, el trabajo, la educación y la literatura* (pp. 4-20). CONCYTEQ.