

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticyvalores.com/>

Año: VII Número:3 Artículo no.:37 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2020.

TÍTULO: Las profesoras de preescolar: extensión de la jornada de trabajo y la naturalización de los cuidados familiares como definición del trabajo docente.

AUTORES:

1. Máster. Laura Sánchez Velasco.
2. Dra. Gabriela Calderón Guerrero.
3. Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco.

RESUMEN: El presente artículo expone hallazgos de una investigación llevada a cabo para conocer las condiciones de vida personal y laboral de profesoras de preescolar en la ciudad de Querétaro, México. Resultados: a) la precarización del trabajo de las profesoras de preescolar al verse obligadas de forma sistemática a extender sus actividades laborales para llevarlas a casa, considerando que son ellas mismas las que no han sabido organizarse, y b) la naturalización del rol de cuidadora como parte de la autodefinición de ser mujer y que favorece pensar el trabajo de las docentes de preescolar como extensión de una labor “natural” femenina. Estos aspectos dificultan reconocer y valorar el trabajo de las maestras como verdaderas profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVES: Género, docentes de preescolar, narrativas, trabajo precario, naturalización.

TITLE: Preschool teachers: extension of the work day and the naturalization of family care as a definition of teaching work.

ABSTRACT: This article presents findings from an investigation carried out to know the personal and working conditions of preschool teachers in the city of Querétaro, Mexico. Results: a) the precarious work of preschool teachers when they are systematically forced to extend their work activities to take them home, considering that they are the ones who have not been able to organize themselves, and b) the naturalization of the role of caregiver as part of the self-definition of being a woman and that favors thinking of the work of preschool teachers as an extension of a “natural” feminine work. These aspects make it difficult to recognize and value the work of teachers as true education professionals.

KEY WORDS: Gender, female preschool teachers, narratives, precarious work, naturalization.

INTRODUCCIÓN.

El trabajo de las docentes en el nivel de educación básica en nuestro país, es considerado, por la institución educativa (pública o privada), únicamente como el tiempo frente a grupo, y se invisibiliza todo el procesamiento previo y posterior a dicha actividad. Asimismo, la docencia en educación básica (específicamente en preescolar) se imagina como un trabajo propio de las mujeres, posiblemente debido a que, históricamente, se les ha impuesto el papel de cuidadoras, auxiliares y criadoras de los hijos en la esfera personal, funciones que socialmente, en la medida en que se fueron incorporando al ámbito del trabajo, se han ido traslapando a la esfera laboral.

Como afirman Pagés y Piras (2010), esta incorporación tiene aspectos positivos y negativos; entre los positivos destaca el hecho de que las mujeres al ingresar a la esfera laboral con niveles más elevados de escolaridad que los hombres, incrementan su aporte económico al hogar y se han modificado algunas etiquetas sociales de los que debe entenderse como “*trabajo femenino*”; entre los aspectos negativos sobresale su mayor vulnerabilidad frente al desempleo, obtienen salarios más bajos que los hombres, se insertan más en trabajos informales y la mujer trabajadora carga con la mayor

responsabilidad en la crianza de los niños, en el cuidado y trabajo del hogar y, en consecuencia, el desgaste físico y emocional es mayor.

El género, para fines de esta investigación, se concibe como una construcción social, es decir, como una concepción que ha sido creada y desarrollada por la sociedad en función de las múltiples interrelaciones, tanto subjetivas como objetivas; no es una definición biológica sin posibilidades de ser modificada, tampoco es una designación divina con destinos perfectamente trazados para el hombre y la mujer (Sánchez, 2019). El lugar de la mujer como esposa, madre y ama de casa incide directamente en el campo laboral, en el cual las tareas de asistencia se consideran inferiores, que deben ser realizadas por ellas y tradicionalmente han sido asumidas de esta manera por las mujeres mismas: “La diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo” (Bourdieu, 1998, p. 24).

Nuestras formas de educar posiblemente contribuyan a la división sexual del trabajo; Macías (2017), por ejemplo, señala que las actividades en el aula inducen la obediencia de las mujeres, permitiéndose al hombre ser rebelde, lo que a la larga puede favorecer que las mujeres busquen y acepten preferentemente cierto tipo de trabajos.

El trabajo de las mujeres en la educación.

El efecto social que ha tenido la cultura del predominio masculino, deja secuelas en la subjetividad, en las formas de pensar y en las acciones que emprenden hombres y mujeres de todos los sectores sociales. Algo que llama la atención y que repercute en los ámbitos laborales es que, para amplios sectores de la población en México, lo femenino es visto como un lugar subordinado no puesto en cuestión, y dicha subordinación es considerada “*normal*”, “*natural*” e “*inevitable*”; el largo tiempo

en las relaciones familiares y la educación recibida han provocado el fenómeno de la invisibilización de la discriminación que padece la mujer en México.

Existen trabajos con la etiqueta de “*femeninos*”, porque están asociados a las actividades que realizan las mujeres en la esfera doméstica: el trabajo secretarial en las oficinas, el servicio doméstico en los hogares, y en esa etiqueta se incluye a la educación como actividad laboral. María Pozzlo hace una observación en este sentido, “Si las diferencias biológicas no explican las diferentes valoraciones, tareas, roles y cualidades atribuidas a los sexos... deben ser entendidas como construcciones culturales, sociales y simbólicas” (2012, p. 111).

La formación de las mujeres, en tiempos no muy remotos, se redujo a la alfabetización básica y las labores manuales. Los valores familiares, provenientes de las formas religiosas y las costumbres heredadas, han impreso el sello de “lo femenino” a características tales como la bondad, la sensibilidad, la debilidad para defenderse, la necesidad de la presencia masculina para sentirse protegidas, etcétera. Estas características configuran los estereotipos de género que se inculcan, se asumen y se reproducen en las aulas, en la casa y en el trabajo.

Al paso del tiempo, la mujer ha sido encasillada bajo la concepción de la castidad, el respeto y la obediencia, donde el rol de madre se constituye en el máximo ideal al que se puede aspirar. Otras virtudes que les son asignadas a la representación social de la mujer es ser comunicadoras natas y más perseverantes que los hombres, por lo que se les atribuye el perfil óptimo para la tarea de educar. De esa manera, el jardín de niños se configura como el lugar por excelencia para las actividades laborales femeninas: niños en la casa, niños en la escuela, por tanto, misma actividad y compromiso; escuela y hogar como espacios construidos en el imaginario colectivo en los que los menores reciben cuidados y atenciones de las mujeres que tienen los atributos morales y de conducta para ocuparse de ellos y enseñarles normas, valores y los conocimientos básicos para la posterior adquisición de la lengua escrita y las matemáticas. Se termina por aceptar que las mujeres nacen con tales

características, cualidades y atributos asignados a lo femenino, y se establecen estos como elementos centrales del deber ser femenino; con ello se soslaya que estas cualidades y atributos fueron aprendidos como producto de una asignación sociocultural ya que “el género es una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad” (Rubin, 1996, p. 16).

DESARROLLO.

Del trabajo del maestro de educación básica depende la formación de más de cuatrocientos cincuenta mil niños en todo el estado de Querétaro y de un aproximado de 250,000 (Secretaría de Educación Pública, 2017) en el municipio de Querétaro; no hay otra área educativa que tenga tantos estudiantes. De la búsqueda bibliográfica realizada, no se identificaron estudios que muestren la realidad de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación básica en el estado de Querétaro. A cambio de ello, en el imaginario colectivo se tiende a asumir que el profesor debe estar muy comprometido de su trabajo y se le critica cuando las cosas salen mal; asimismo, se soslayan las condiciones de trabajo, el nivel salarial, y más aún los aspectos importantes de su propia vida que deben dejar de lado por la exigencia de cumplir con las funciones de ama de casa y docente.

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo principal fue conocer las características y condiciones de la vida y trabajo cotidiano de las profesoras de educación preescolar en el municipio de Querétaro, sujetas a la doble jornada de trabajo, en la escuela y en el hogar. En este texto se expondrán tan solo dos aspectos de los seis hallazgos encontrados: la extensión del trabajo en casa y el fenómeno de la naturalización del cuidado de los otros como parte del rol femenino y que impacta la formación y el quehacer en el trabajo de las educadoras entrevistadas.

El procedimiento técnico fue: a) Estudio exploratorio sobre las instituciones de educación básica en la ciudad de Querétaro. b) Diseño del guion de entrevista a profundidad.

Cabe señalar que nuestro interés no es el de generalizar resultados, sino comprender y visibilizar las dinámicas intersubjetivas de ciertos grupos de actores, en nuestro caso, las mujeres que realizan trabajo docente en las escuelas de nivel preescolar del municipio de Querétaro. Para ello se propuso el análisis crítico de las narrativas de las profesoras.

Universo de estudio.

El universo de estudio se integró con mujeres docentes en edad reproductiva, de escuelas de educación preescolar del municipio de Querétaro. Los criterios de inclusión fueron: ser docente de educación preescolar y haber prestado sus servicios por lo menos un año. El criterio de exclusión fue: docentes que no firmaron el consentimiento informado.

Para definir el número de entrevistas a realizar se establecieron los criterios de representatividad y de saturación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En el caso de este estudio, la representatividad implicó entrevistar profesoras de las siete delegaciones que componen al municipio de Querétaro. La saturación se alcanza cuando la información que se recibe ya no proporciona datos cualitativamente diferentes y las respuestas tienden a ser repetitivas, esto establece el momento de concluir con las entrevistas. En total se aplicaron 20 entrevistas: 13 a profesoras de escuelas privadas y 7 a docentes de escuelas públicas.

Guión de entrevista.

Dada la magnitud del problema que se estudió, se diseñó una entrevista a profundidad con dos grandes dimensiones analíticas: objetiva y subjetiva. Las preguntas se estructuraron a partir de estas dimensiones y considerando los contextos: personal, familiar, escolar, laboral e institucional.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas y solo se seleccionaron los enunciados que ayudaron a comprender las condiciones de labor y vida cotidiana de las docentes. Con la finalidad de conservar y respetar el anonimato de las participantes, se hizo una clasificación para identificar las

narrativas de cada una de ellas. Para el caso de las maestras de escuelas privadas, la codificación empleada fue: Maestra de Educación Privada (MEP) seguida de un número asignado a cada participante, por ejemplo, MEP1. Para el caso de las docentes de escuelas públicas se utilizó Maestra de Educación Federal (MEF) seguido por el número correspondiente asignado a la entrevistada, por ejemplo, MEF14.

Procesamiento de la información.

Una vez que todas las entrevistas fueron transcritas en documentos separados, se ingresaron al programa Atlas Ti en una unidad hermenéutica, que es el archivo que guarda toda la información. En las respuestas de las maestras se fueron marcando los segmentos significativos del texto, dichos segmentos se codificaron con “palabras clave” o códigos para identificarlos y se les asignó una categoría particular. De esta manera se categorizaron 24 códigos en la unidad hermenéutica.

Los códigos resultantes se categorizaron en 4 familias, las cuales fueron: Cuidados, Doble jornada de trabajo, Trabajo femenino y Trabajo precario. Posteriormente el programa organizó la información en redes semánticas que representan los vínculos y relaciones entre los diferentes códigos. Una vez que se obtuvieron las redes, se fueron seleccionando las que tenían mayor recurrencia y densidad, es decir, las que se basaban en las categorías que se repetían más en las entrevistas y que presentaban mayor relación con otros códigos. Derivado de este proceso de análisis se obtuvieron 6 redes significativas, entre las que destacan las de 1) Extensión del trabajo en casa y 2) Naturalización y que constituyen los resultados expuestos en este trabajo.

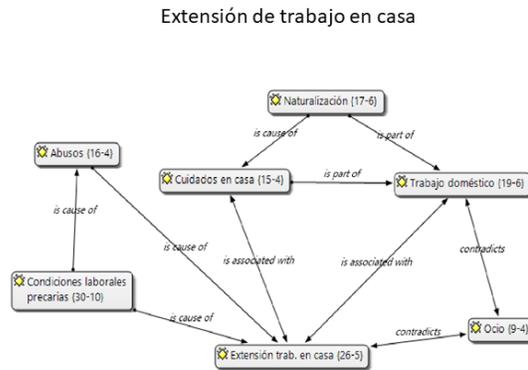
Resultados.

Extensión del trabajo en casa.

Exceder el horario laboral llevando actividades del trabajo a la casa o realizándolas en horarios fuera de este, configura una de las características de la precarización del trabajo, ya que violenta las

condiciones acordadas en el contrato laboral. En la Figura 1 se muestra la red semántica del fenómeno de extensión del trabajo en casa que fue una de las categorías que sobresalió en las narrativas de las participantes, con una recurrencia de 26 menciones en las entrevistas realizadas.

Figura 1. Extensión del trabajo en casa.



Fuente: Elaboración propia con base en las unidades hermenéuticas del Atlas Ti.

Resulta interesante, que cuando las profesoras hablan sobre este tema, algunas llegaron a atribuir la extensión del trabajo en casa a una carencia personal, a no poder organizarse de manera adecuada y, por ende, requerir de sus espacios privados para completar lo que no lograron hacer dentro de su jornada laboral. Tal es el caso **MEF15** que señala al respecto “Trato de organizarme, pero a veces no lo logro del todo y tengo que hacer cosas del trabajo en sábado y domingo, pero procuro lo menos que se pueda”.

En general, las docentes señalaron que son pocas las instituciones educativas que, dentro de la jornada laboral, brindan el espacio y el tiempo para hacer actividades de planeación y preparación de clase;

es decir, de forma sistemática los centros escolares tienden a considerar únicamente el trabajo frente a grupo.

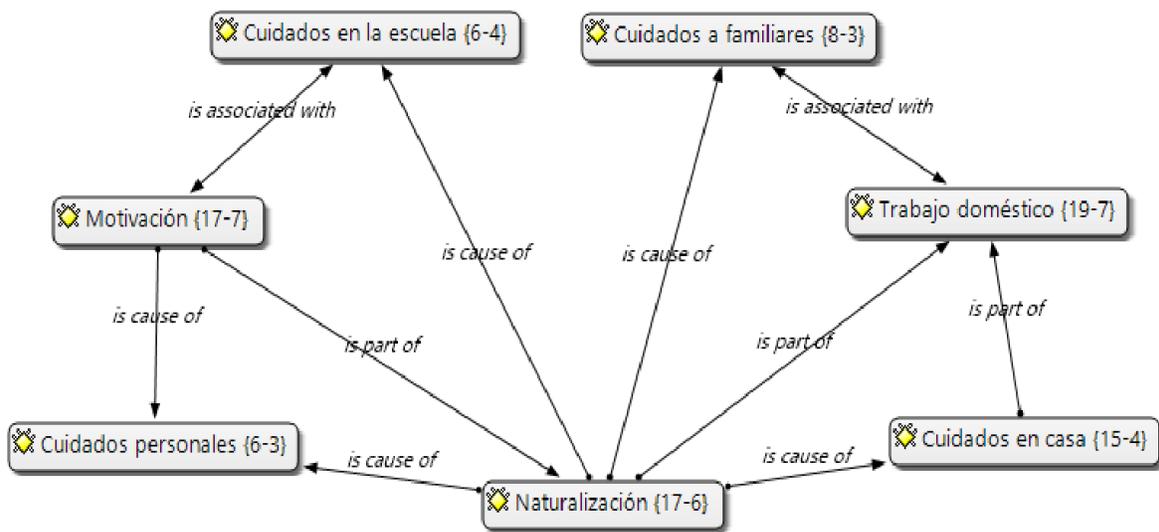
La Figura 1 muestra que dentro de las narrativas de las docentes el trabajo doméstico y el cuidado de la familia se asocian con el fenómeno de extensión del trabajo en casa; es decir, las profesoras se encuentran altamente demandas en el hogar tanto por ocupaciones del trabajo como la doble jornada y el cuidado de otros en la familia. Ni el trabajo en casa ni el cuidado de la familia son actividades reconocidas, mucho menos remuneradas, e impiden a las mujeres involucrarse en actividades más creativas, dedicarse tiempo al cuidado y distracción personal, convivir significativamente con la familia y no solamente relacionarse desde la función de las tareas encomendadas y las obligaciones cotidianas: **MEP6** “...cuando recién entré a trabajar al colegio, pues mi dinámica era totalmente diferente, era todo el tiempo para mí de la tarde, para hacer o deshacer a mi gusto. Después cuando me caso, pues ya las responsabilidades cambiaron, ya tenía que hacer una comida, ya tenía una casa que limpiar, un esposo que esperar para darle de cenar, entonces mi dinámica cambia totalmente, todavía con tiempo para mí porque pues mi esposo trabaja hasta tarde, entonces ya llega tarde a casa y tenía como toda esa tarde para hacer cosas mías, hasta para dormirme, para ver tele, para no sé, me llevaba trabajo y podía ver la tele mientras trabajaba, diferentes cosas, y llega mi hija a nuestras vidas y mi dinámica cambia otra vez, entonces ya es atender a una hija y atender a un esposo y atender una casa y hacer trabajo de la escuela en casa...”

La vida cotidiana de las mujeres parece no tener en su horizonte el ocio creativo, es algo inimaginable, se considera totalmente contradictorio al trabajo, tanto en la escuela como en la casa, lo que limita de forma importante la calidad de vida y el desarrollo personal de las profesoras entrevistadas.

Naturalización.

En este trabajo se entiende la naturalización como el proceso a través del cual la responsabilidad de un grupo social o cultural en la etiología de un fenómeno se oculta y se le hace aparecer como resultado “neutro” de condiciones extrasociales y/o biológicas (Danziger, 1984). En la Figura 2, se presentan las relaciones dentro de la red semántica de naturalización.

Figura 2. Naturalización.



Fuente: Elaboración propia con base en las unidades hermenéuticas del Atlas Ti.

En el ámbito de la educación, se naturaliza el rol de cuidadora como parte de la esencia de lo que es considerado femenino, por lo que se concibe a la mujer como el agente principal que debe realizar la función de profesora de preescolar, ya que se piensa que el único encargo importante de una maestra de este nivel educativo es “entretener” y cuidar a los niños pequeños un rato por la mañana. Incluso las profesoras entrevistadas parecieron haber elegido su profesión sobre la base del rol de cuidadoras, como se aprecia a continuación: **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, y me decía “a ver, revísales que lo estén haciendo bien”, entonces ahí me llamó la atención preescolar”.

El rol de cuidadora, tan definitorio del concepto de mujer y de educadora en nuestra sociedad, se va inculcando y desarrollando desde la infancia a lo largo de toda la vida. Veamos el siguiente comentario: **MEP3** "... yo siempre desde que era niña, yo tenía claro que quería estudiar eso, yo a mi hermano el chico lo enseñé a leer. El perdió un año por cierta situación, y como él era más chico que yo, iba y lo sentaba en un banquito, le ponía pizarrón y le ponía exámenes y pruebas y él tendría 6 y yo 9 años".

Otra profesora (**MEP5**) señaló "... mi hermana me dice 'es que no seas mi mamá' pero después de tantos años me sentí su mamá, me ha costado mucho trabajo desprenderme como de esa postura".

Encontramos un caso en particular de una maestra que al no saber qué carrera escoger para su futuro profesional, decidió preguntar a sus familiares mujeres, cuál sería la mejor opción. Lo que llama la atención son las profesiones que consideró elegir para desempeñar en su futuro profesional: enfermería o educación. La respuesta de sus familiares fue la siguiente: **MEP6** "...tengo una tía que es enfermera, y otra educadora, a ver convénzanme, entonces la tía que es enfermera me decía "no, pues acá necesitas tener mucha vocación" y me dijo, tienes que tener en cuenta de que te va a tocar trabajar, veinte años, el 24 de diciembre, en las noches". Y la maestra de preescolar, "¿a ti te gustaría tener hijos?", obviamente, súper chavita en ese tiempo, pues sí claro que sí, "para empezar descansas igual que tus hijos, los horarios son los mismos, por muy tarde que salgas, sales a las 4 o 5 de la tarde, las prestaciones son súper diferentes, descansas tres veces el año, y como en todo te tiene que gustar lo que haces, porque obviamente vas a trabajar con 30 y tantos niños, te van a gritar, pero si tú me dices convénceme, yo te voy a convencer con esto".

Como expresan los testimonios de las entrevistadas, desde edades tempranas estas profesoras fueron formando sus preferencias profesionales con base en el encargo social considerado como "natural" a la mujer: el cuidado de los otros. Cuando no es así, la familia puede influir de forma directa para que se cumpla ese rol. En la siguiente narrativa una maestra, que deseaba ser abogada, por presión de la

familia (del padre en específico, quien era abogado) terminó siendo pedagoga: **MEP5** “Estaba en un debate con mi papá, porque yo quería derecho... mi mamá no, ella en lo que yo quisiera, pero mi papá que fuera como mi mamá... y decidí estudiar pedagogía y entré un mes y decidí meterme a escondidas a estudiar derecho... luego dejé la carrera de derecho, y me dediqué nada más a pedagogía, ya no me sentía motivada, pero sentía que era defraudar a mi familia... como bien te decía, el que mi familia se sienta decepcionada de mí, me pegaba muchísimo y me pega todavía hasta la fecha, es algo que me ha costado mucho trabajo soltar... dije por la paz y mejor hago lo que dice y así ya no me peleo con nadie. Y hace dos años que mi papá fallece, y dije: pues ya no tengo ningún obstáculo”.

Posteriormente, la docente entrevistada entró a la carrera de derecho que está por terminar, sin embargo, esta misma maestra muestra indicios claros de la naturalización del rol femenino, diciendo más adelante y a lo largo de la entrevista: **MEP5** “...y ya sabes, yo la justicia para todos y que no me toquen a los niños, porque no. Y con ese sentimiento de querer defender a todo el mundo ... y dije pues voy a estudiar lo que siempre he querido, el derecho, pero poniendo por delante a los niños, mis alumnos”.

Incluso con hijos grandes, adultos que trabajan y estudian, hay maestras que siguen en su rol de cuidadoras, a pesar de ellas mismas, como comenta **MEF15** al respecto de su hija adulta que está estudiando “no me gusta que ella haga quehacer”.

De esta manera, la naturalización de la función de cuidadora, que influye en la elección de carrera y en el modelo de profesora que desean ser, también acentúa las condiciones de emergencia de la doble jornada de trabajo, incluso propiciada por ellas mismas, razón por la cual los ratos de ocio, descanso y autocuidado de estas docentes son prácticamente inexistentes.

CONCLUSIONES.

La docencia que ejercen las mujeres es vista como prolongación del trabajo doméstico: niños en la casa, niños en la escuela; es culturalmente considerado como un trabajo de baja calificación, ya que las características que tradicionalmente se asumen como esenciales de una buena educadora están basadas en su propio proceso de socialización primaria más que lo que aprenden en su formación académica. De esta manera, el trabajo de las profesoras de preescolar se constituye prácticamente en un símbolo que representa el estatus de la mujer en el mercado de trabajo y la segregación por sexo como resultado de una socialización cultural impuesta a lo largo de los años y reproducida cotidianamente: “Es importante tener presente cómo el mercado de trabajo, la educación y las profesiones construyen también, imaginarios de género. Considerando a los imaginarios como representaciones colectivas, sentidos de lo visual, fijación de imágenes culturales en la conciencia social, un análisis de género debe contribuir a mostrar cómo se construyen las imágenes que naturalizan lo femenino y lo masculino y con esto, los papeles esperados para hombres y mujeres” (Pozzlo, 2012, p. 113).

Siguiendo a Riquer y Tepichin (2001), afirmamos que las relaciones educación-trabajo deben ser estudiadas bajo una perspectiva de género ya logra poner de manifiesto aspectos como los siguientes:

1. Que la división sexual del trabajo ha resistido el incremento en años de escolaridad de la población femenina y su participación en los mercados de trabajo, es decir, el techo de cristal sigue presente (Camarena y Saavedra, 2018).
2. Por tanto, la doble jornada, laboral y doméstica, incluso para mujeres con alta escolaridad, sigue siendo la norma y no la excepción.
3. La vida cotidiana de la mujer se ve afectada negativamente por la carga valorativa que conlleva alternar su profesión con sus actividades como ama de casa.

El escenario anterior prefigura el agotamiento de la calidad en los procesos educativos y denuncia la clara situación de precarización del trabajo docente (Fernández, 2018), especialmente acentuado entre la población aquí estudiada. Esta situación se manifiesta en las difíciles condiciones de trabajo (grupos con muchos niños, horarios de trabajo extendidos, autoritarismo de sus directivos, problemas con los padres de familia), los bajos salarios, la doble jornada a la que están sujetas y la falta de reconocimiento a sus acciones profesionales.

Cuando se habla de feminización de las ramas o sectores de la actividad económica se alude a la sobrerrepresentación de las mujeres en tales actividades respecto de su participación en el total de la fuerza de trabajo. La estigmatización de una ocupación o sector como perteneciente al sexo femenino refuerza su desvalorización por el condicionamiento de género inherente al mercado de trabajo (Ariza, 2006), como hemos visto con las profesionales entrevistadas. Esto vinculado a que “La escuela se ve ahora como una empresa, en especial una empresa de servicios. Las empresas tienen como finalidad obtener ganancias, por lo que se cuestiona la escuela acerca de los beneficios que ofrece... [y] el docente se vuelve prescindible como formador, como persona y como elemento a considerar en la definición de la didáctica y en la toma de decisiones acerca de su materia de trabajo: la educación” (López y Farfán, 2015, pp-pp. 50-51).

De esta forma, los resultados de la presente investigación permiten afirmar que existe un empobrecimiento en nuestro entorno social de lo que significa ser docente de preescolar y de lo que significa ser mujer al considerar que estas están definidas y sostenidas desde el cuidado del cuerpo del otro en el ámbito privado: familiares, hijos, padres. Se empobrece la imagen de la docente de preescolar al considerar que su función principal también es prodigar cuidados que sostengan la sobrevivencia del cuerpo del otro, en este caso, la sobrevivencia de los alumnos el tiempo que los “cuidan” en el aula. Es como si ser profesora de preescolar consistiera en realizar fuera de casa una función del orden privado y como si la mujer no pudiera desarrollar acciones propias de la esfera

pública (Arendt, 2018), sino que por ser mujer le fuera vedada la condición humana del desarrollo de acciones como agente que teje discursos y acciones trascendentes y constructoras de la condición humana en su sentido más profundo, plural y significativo, es decir, en su dimensión política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arendt, H. (2018). *La condición humana*. CDMX, México: Paidós.
2. Ariza, M. (2006). Mercados de trabajo urbanos y desigualdad de género en México a principios del siglo XXI. *Papeles de Población*, (20), pp-pp. 377-411.
3. Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
4. Camarena, M. E. y Saavedra, M. L. (2018). El techo de cristal en México. *Revista de estudios de género La Ventana*, 5(47), pp-pp. 312-339.
5. Danziger, K. (1984). Más allá de un marco conceptual para una revisión crítica de la historia de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), pp-pp. 99-107.
6. Fernández, A. (2018). Ser maestra y no morir en el intento. Características y problemáticas. *Revista Educación y Desarrollo*, (46), pp-pp. 51-60.
7. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México: McGraw Hill.
8. López, R., y Farfán, E. (2015). *Sísifo en la educación preescolar. Valores profesionales en la formación de Educadoras*. México, D.F., México: Universidad de Sinaloa, Ediciones Lirio.
9. Macías, L. K. (2017). Educación, feminismo y liderazgo. Entrevista a Lily Eskelsen García. *Revista de estudios de género La Ventana*, 5(46), pp-pp. 340-347.
10. Pozzlo, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible -y alentador-. *Revista de Ciencias Sociales*, (1), pp-pp. 99-129.
11. Pagés, C. y Piras, C. (2010). *El dividendo de género. Cómo capitalizar el trabajo de las mujeres*. Washington, D.C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.

12. Rique, F. y Tepichín, A. (2001). Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar. En: E. Pieck (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp-pp. 493-527). México: UIA.
13. Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En: M. Lamas (Coord.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp-pp. 35-96). México: PUEG.
14. Sánchez, V. L., (2019). *Vida cotidiana de las mujeres sujetas a la doble jornada de trabajo. El caso de las profesoras de educación preescolar en instituciones privadas de la ciudad de Querétaro*. Tesis UAQ. Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
15. Secretaría de Educación Pública, (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Página electrónica:
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf. Consultada el 05/03/18.

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1.- **Laura Sánchez Velasco**. Maestra en estudios organizacionales. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Colaboradora de investigación. Correo electrónico: laura.save.psic@hotmail.com
- 2.- **Gabriela Calderón Guerrero**. Doctora en lingüística. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Docente-investigadora de tiempo completo. Correo electrónico: gcalderonguerrero@gmail.com
- 3.- **Marco Antonio Carrillo Pacheco**. Doctor en ciencias. CONCyTEQ. Investigador y editor. Correo electrónico: carrillo.pacheco81@gmail.com

RECIBIDO: 20 de enero del 2020.

APROBADO: 2 de marzo del 2020.