

Historias de tres docentes que decidieron “comprar años” para obtener la libertad.

Estefanía De Angeli

estefadeangeli@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo aborda la temática de la educación, en la ciudad de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos, Argentina, tomando como objeto de análisis las representaciones sociales en torno de la jubilación que elaboraron, durante su trayectoria laboral, los docentes jubilados mediante la modalidad de jubilación anticipada.

Haciendo uso de la metodología de Enfoque biográfico, se reconstruye el encadenamiento de sucesos que experimenta cada docente a lo largo de su vida, y se analizan los aspectos simbólicos y estructurales que influenciaron en la decisión de optar por un tipo de jubilación anticipada que ofrece menores beneficios económicos.

Palabras claves: Educación- Trayectoria laboral- Historias de Vida- Representaciones Sociales.

INTRODUCCIÓN

Argentina fue uno de los países precursores en el desarrollo de la seguridad social de América Latina. Tomando como modelo el sistema de pensiones y jubilación contributivas de tipo bismarkiano, nuestro país, implementó una significativa expansión de la cobertura previsional durante diferentes momentos históricos.

En el último tiempo, la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), llevó a cabo un programa masivo de jubilaciones y pensiones que incorporó a través de moratoria, a personas en edad de jubilarse que no cumplían con los requisitos contributivos mínimos establecidos en las normas vigentes (Arza, 2012).

La moratoria consiste en una solicitud por parte de un interesado que presente una ocupación durante un período necesario para cumplimentar los años de aporte requeridos en el sistema vigente. Luego, la ANSES calcula la deuda contributiva que posee dicha persona. Finalmente, el

solicitante puede comenzar a percibir el beneficio de la jubilación, mientras salda su deuda a través de cuotas mensuales.

Mediante ese procedimiento rige la Ley 24.476, que ofrece ANSES junto con la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) a los docentes que posean 25 años de servicio y 10 años frente al aula. La peculiaridad de dicha Ley, es que brinda una jubilación anticipada, pero con menores beneficios económicos que si se cumpliesen los años necesarios para retirarse de la actividad.

En la ciudad de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos, un grupo de docentes optó por este tipo de jubilación anticipada que ofrece menores beneficios económicos. Hecho que nos interpeló sobre la importancia de estudiar la educación en ésta localidad, tomando como objeto de investigación la reconstrucción de las representaciones sociales a cerca de la jubilación que han elaborado los docentes de esa ciudad, a lo largo de su trayectoria laboral. Teniendo en cuenta que las representaciones sociales son conocimientos que ha creado, interpretado y revelado el ser humano en tanto ser social, y lo guía cotidianamente en los vínculos que establece con su mundo (Banchs, 1999).

Cabe aclarar que la presente ponencia, se desprende de una investigación llevada a cabo en el años 2015, en el marco del Taller de Investigación “Enfoque biográfico y curso de vida: perspectivas teórico-metodológicas para la investigación con historias de vida”. Por tal motivo, la metodología implementada para la investigación fue la técnica biográfica, la cual se define como una “perspectiva que intenta aprehender la trayectoria vital del actor social, sus experiencias y sus visión particular y se preocupa por interpretar el particular contexto en el que tienen lugar” (Pujadas Muñoz, 1992). A su vez, posibilita recuperar los recursos narrativos desde el punto de vista de quien los evoca. Teniendo en cuenta que, lo que los sujetos recuerdan esta mediado por un proceso selectivo y no constituye un registro neutro (Machado Pais, 2007).

Para la aplicación de esta técnica, se llevaron a cabo tres entrevistas en profundidad, cada entrevista fue considerada como un caso, un caso de vida. La selección de los entrevistados no fue aleatoria, por tanto la muestra es no probabilística e intencional. La relevancia de este tipo de muestreo, no es generalizar los resultados, sino que se intenta profundizar el nivel de conocimiento de realidades cuya singularidad, son significativas.

La ponencia se encuentra estructurada mediante tres apartados: “el tiempo de la jubilación”; “el tiempo de la formación” y “el tiempo de la docencia” y la conclusión. Hemos decidido comenzar por el momento de la elección de la jubilación, puesto que es el punto de bifurcación en la vida de las entrevistadas. Las categorías que conforman este trabajo son: condición socio-económica de la familia de origen, elección de la carrera, maternidad, ejercicio de la docencia, elección de la jubilación, condición del ámbito laboral, condiciones salariales, el “ser docente”, “docente segunda mamá” y “docente apóstol”, “desvalorización docente” y la categoría edad.

Por último, hemos contrastado las categorías en una matriz constituida por tres temporalidades a las que nombramos como “el tiempo de elección de la carrera”, “el tiempo de ejercicio de la carrera” y “el tiempo de jubilarse”. Haber realizado estas contrastaciones nos permitió visualizar continuidades y rupturas en torno a imaginarios y representaciones sociales que fueron parte de la trayectoria laboral de las docentes y que influenciaron en las decisiones de jubilarse.

EL TIEMPO DE LA JUBILACIÓN

En múltiples ocasiones escuchamos mencionar la frase "compre años", "compró años", cuando se hacía referencia al pago de los aportes faltantes para acceder a la jubilación mediante la Ley 24.476. Esta expresión nos interrogó sobre qué representaciones sociales experimentaron los docentes en torno a la jubilación. Como respuesta a nuestro interrogante pudimos visualizar que la jubilación se transformó en una mercancía para quienes evocaban ésa frase; puesto que contenía un valor de uso: la libertad y un valor de cambio: el dinero. Por tanto, "comprar años" era sinónimo de adquirir vida, obtener años, pagar por su libertad. Implicaba el “*motivo para*” emprender un proyecto de acción que los emanciparía de todo tipo de obligaciones y que les permitiría comenzar a transcurrir la vida que ellos deseaban, “*porque*” ya no se identificaban con el sistema educativo al que pertenecían; porque consideraban que a sus edades no debían seguir frente al aula y porque querían disponer de sus tiempo para sus familias (Machado Pais, J., 2007). Por tanto, la jubilación, ha sido para ellos, un acontecimiento nodal, un punto de bifurcación, puesto que cambió el destino de sus existencias (Godard, F., 1996).

"...Me sentía libre... ¡qué lindo esa primer semana! (de jubilada). No podía creer. Era como si me hubiesen largado de la cárcel.... Era algo sentirte libre. No tener horario que libertad por favor.... Me gusta estar mucho sin horario." ... "Y ahora es... acostumbrarme hacer lo que quiero..."

Porque yo no hacia lo que quería estaba siempre pendiente de los horarios... los días...como esta todo planificada, todas viste, sos un robot...ahora es como que estoy disfrutando de vivir"...

La jubilación ha humanizado a este docente, han dejado de operar como “robot”, como sujetos que actúan racionalmente sopesando los mejores medios para obtener determinados objetivos. Por tanto, les ha permitido recuperar su autonomía e independencia, lo cual ha representado como libertad.

EL TIEMPO DE LA FORMACIÓN

La docencia se caracteriza por ser una profesión elegida principalmente por mujeres. La feminización de la docencia se encuentra relacionada directamente con el proceso de división sexual del trabajo. La distribución de las tareas sociales a partir de la condición sexual, se basa en el imaginario social de que existen ciertas identificaciones del colectivo femenino con ciertos trabajos y del masculino con otros.

La identificación que experimentaron las mujeres en torno a la docencia se vinculó con la concepción de que la mujer se caracteriza por poseer las cualidades del cuidado, del cariño, de la ternura y la paciencia, debido a que puede ejercer la maternidad. Estas cualidades, que se pensaban innatos de la mujer, se consideraban las más óptimas para enseñar (Sánchez Bello, A., 2012). Por tanto, la incorporación de las mujeres a la carrera docente se vio en parte influenciada por esta concepción.

Por otro lado, la carrera docente implicaba una vía legítima de ascenso social, junto a una cierta formación cultural. Para las mujeres con menores posibilidades de acceso a las carreras universitarias, el magisterio representó la vía a una profesión “calificada” y “honorable”. (Alliaud, 2001).

Tal es el caso de Carmen, una de las docentes entrevistadas. Ella realizó la carrera de magisterio, siendo que deseaba estudiar odontología. Su elección estuvo mediada por factores económicos, geográficos y simbólicos. La lejanía de las grandes urbes, donde se hallaban las ciudades universitarias y la carencia económica influyeron en su elección del magisterio. Esta carrera ofrecía una “pequeña seguridad” laboral y económica (Cantero, G y Celman, S, 2006) junto con ascenso social. Con respecto a los aspectos simbólicos, la elección de esta carrera fue inducida por el deseo que desvincularse de la representación social que existía en torno a la población

campesina. Carmen nació y transcurrió su niñez en el campo, durante estos años fue moldando el imaginario social, en torno a su persona en tanto campesina. Ser campesina significó para ella sufrir humillaciones debido al imaginario social del campesino como sujeto ignorancia e inocencia. Por tanto, el magisterio significaría emanciparse de esa representación y pasar a estar identificada con la población culta y respetable.

"...como no podía estudiar otra cosa y era tan importante estudiar, estudié magisterio. Pero cuando empecé a trabajar, a mí me gustó".

La selección de la carrera docente como una segunda opción, *"se define a partir de las condiciones objetivas, como espacio de lo posible y de lo incorporado a través de los habitus, en términos de Bourdieu. Los habitus se adquieren por la experiencia duradera de una posición en el mundo social e implica un sentido de la posición ocupada en ese espacio, como también un sentido de la posición ocupada por otros"* (Calatayud, P. y Mereshián, N., 2004: 5).

La experiencia que adquirieron en el mundo social estas docentes, posicionaba en un espacio privilegiado a quienes habían obtenido un título terciario o universitario. Por tanto, la docencia implicaba para muchas mujeres ascenso social, prestigios, independencia económica y a su vez, el ejercicio de una profesión que realzaba sus cualidades maternas.

"...en esa época estudiar era muy importante. O sea, vos eras alguien si tenías estudio...menos si estabas en el campo. Ser del campo en esa época estaba muy desvalorizado. Eras... "campesino" te decían, eras bruta, no tenías cultura...Entonces quizá esa forma de haber estudiado era sentirse valorada como persona. Ser alguien dentro de la sociedad."

La maternidad también ha influenciado en la elección de estudiar. El deseo de poseer los medios materiales necesarios para cubrir las necesidades de sus hijos, movilizó a estas mujeres a decidir ser docente. Su ascenso social implicaría por corolario, el ascenso social de sus hijos.

"quería ayudarlo a mi esposo a poder a llegar a tener nuestra familia y que no le faltara nada a Hugo que en ese tiempo era el único (hijo)... hoy en día la satisfacción es muy grande, porque los tres (hijos) son prácticamente profesionales...y gracias que yo estudié y que yo lo pude ayudar a Nano (esposo) económicamente, es que hoy estén en el lugar que estén".

Las representaciones sociales que experimentaron las docentes en torno a la maternidad, surgen de los diferentes modelos que exhibe la sociedad, *"sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintas que instituye el*

arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio” (Bourdieu, 2000: 38). En dicho proceso de socialización en el que todas las personas estamos inmersas, la escuela, la familia y los medios de comunicación aparecen como las tres grandes instituciones que influyen, en mayor grado, en la identidad individual y en la clasificación social de los individuos en función del sexo al que se adscribe, convirtiéndose la diferencia biológica en una diferenciación social. Por tanto, la maternidad se enlazó a la imagen de madre como mujer que debía estar físicamente cerca de sus hijos, con una actitud de entrega hacia ellos. Ser una buena madre, implicaría ser responsable de la alimentación, la enseñanza, el acompañamiento, la higiene, el amor y de la entrega hacía sus hijos. Esta postura, medió en sus trayectorias laborales, la disyuntiva entre ir a trabajar y estar con sus hijos, generó en estas mujeres fuertes angustias y sensación de culpa.

"...me ponía muy mal porque tenía que dejar muchos a los chicos. Pero también veía que ellos estaban creciendo y que iban a necesitar del apoyo económico mío.... me partía el alma, no sabía si seguir, irme o si volverme...".

La maternidad influyó en las trayectorias laborales de estas docentes. La representación social de cómo debía ser de una madre, intervino en diversas decisiones de tipo laboral, tales como decidir ejercer la profesión y a la vez seleccionar la escuela más cercana a sus hijos.

"...que me queda acá en la cuadra (la escuela), y yo tenía los nenes chiquitos"....

EL TIEMPO DE LA DOCENCIA

Los docentes han sido capacitados bajo un programa institucional que establecía determinadas formas y modos de socialización específicos. Este programa, instituía cómo debía ser un profesional de la educación. Ante todo, correspondía que se lo definiera más por su vocación que por su oficio. Esa actitud frente a su profesión, le otorgaba legitimación ante la sociedad, por tanto su autoridad estaba basada en principios superiores. Por otro lado, el sistema educativo no aceptaba a quienes no se adaptarse a sus reglas y mecanismos; ya que quienes formaban parte de la educación argentina, debía cumplir con ciertos requisitos que constituirían la base de los procesos que “liberaría a los individuos” (Alliaud, A., 2004).

La inclusión femenina en el ámbito educativo, presentaba la particularidad de ser una extensión del espacio doméstico. La mujer pasaba a ser “madre-educadora” de la población. Ya no sólo cumplía el rol de reproductora social, sino también de educadora y formadora de ciudadanos sabías y honrados. Por otro lado, la vocación implicaba una práctica continúa de entrega y de esfuerzo. El docente debía actuar como tal, tanto dentro y fuera de su horario de trabajo, por tanto la vocación se presentaba como una práctica de “apostolado”. Los profesionales de la educación no sólo habían adquirido conocimiento, sino también la identidad de que su profesión debía ser abnegada y sacrificada.

"el chico la veía docente en todos lados. Vos tenías que portarte bien, ser quizás hasta cuidarte de ciertas diversiones, de... no sé, tenías que ser respetuoso en muchas cosas...Tenías que tener una conducta de vida. Dar ejemplo. Tanto en educación como en tu vida. Ser una educadora. Educadora las 24 horas del día, tanto en la escuela como afuera en la vida... después de jubilarte... te relajás"...

El “ser docente” involucraba una responsabilidad que se debía cumplir, por tanto, jubilarse implicaba despojarse de esa carga. De ese deber que moldeaba la personalidad tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

“De ser tan rigurosa pasó a ser ya light para mí. Porque de tanto que nos habían formado en la época de los militares, nos habían formado que no podías tener un aro, que tenía que tener el guardapolvo hasta la rodilla, que no tenías... o sea, teníamos un plan de cómo tenía que ser el docente, a: ir sin guardapolvo, no dar clase, todas esas cosas, a mí me... o sea, en mi formación me costó mucho”...”ser maestra en ese momento era ser una segunda mamá, ser una persona respetable, ser una persona muy querida...ahora vas por el sueldo, porque es corta, porque es fácil, porque vas a tener trabajo....Pero el docente de antes era muy serio, era psicólogo, era todo. Porque a los chicos los contenía”.

La concepción de docente “segunda mamá”, se caracterizó por el vínculo afectuoso entre el docente y el alumno. Su vocación no sólo implicaba transmitía valores, conocimientos, buenos modales, sino también cariño. El profesional de la educación, debía ser el ejemplo de sabía y buenos modales en todos los ámbitos. Esta representación social, en torno a su profesión, constituyó un corpus de conocimiento que medió en las prácticas cotidianas de estas docentes y a su vez, las constituyó como tales.

"Y entonces la supervisora me decía "no los toquen, no los toquen a los chicos". Los chicos venían y te abrazaban....Entonces eso es como que también, tenías ese alejamiento, te alejabas un poco de los chicos también, que era lo más lindo, el contacto con las criaturas...Entonces yo decía "pero, ni eso"..... Y bueno, ir a dar clase como una máquina... Perdió la identidad... o sea, el docente perdió en el hecho de que ya no es docente tanto por la vocación, también porque lo busca como un trabajo, por tener un sueldo, pero también el entorno...de arriba te están diciendo una cosa, las compañeras te dicen otra, los padres te dicen otra, los chicos te piden otra cosa".

Las reformas educativas de corte neoliberal transformaron el arquetipo de enseñanza. El modelo educativo que incorporaba en sus prácticas el componente afectivo, fue reemplazado por metodologías racionales de enseñanza. En este nuevo paradigma, el docente debió abandonar la identidad de segunda mamá y pasó a ser un profesional de la docencia. Estas políticas de profesionalización docente, intentaron trasladar al sistema educativo los nuevos modelos de organización, característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno. En este contexto, la enseñanza se focalizó en formar alumnos que supiesen usar la creatividad y que sean funcionales a la producción, por tanto la ética, la confianza, el entusiasmo y la creatividad pasaron ser cualidades productivas. En este escenario, la identidad del docente tradicional que se vinculaba a factores afectivos, fue reemplazada por una identidad ligada a elementos de tipo racional técnico instrumental del oficio. (Tenti Fanfani, E., 2007). Las docentes que se formaron bajo el paradigma del cariño, no se identificaron con el paradigma de la racionalidad, hecho que también medio en sus decisiones de jubilarse.

La edad y las fracturas generacionales

La edad de estas docentes también influyó en sus deseos de jubilarse. Durante la entrevista, expresaron que su edad había sido un condicionante para abandonar el ejercicio de la docencia, ya que consideraban que a los alumnos no les gustaría aprender de una docente de su edad. Por otro lado, han expresado que la educación ha experimentado cambio en la relación docente-alumno y docente-padre. Estas modificaciones han afectado negativamente en el docente, ya que no contaban con la preparación para afrontarlas.

"yo ahora cumplí 70, y yo cómo voy a estar trabajando a esta altura?... el chico no se siente bien de estar con una persona tan mayor"...

La relación entre el docente y el alumno, entre la práctica de enseñanza y aprendizaje, ha sufrido modificado con los años. Los docentes, se han capacitado para enseñar, y ha adquirido la concepción de que el éxito se halla en el sistema educativo y que las falencias se encuentran asociadas con el desempeño personal del docente. Por tanto, el docente es el encargado de transmitir todo su conocimiento para de ese modo formar ciudadanos educados. A su vez, no sólo tiene el deber que enseñar a quienes no saben, sino también a quienes no quiere saber. Frente a los alumnos que no desean aprender, los docentes deben improvisar diferentes dispositivos o estrategias que no han sido transmitido durante su preparación, esto les ha generado angustias, desgastes y fuertes estrés.

"...era un lugar en el que yo no quería estar (el aula)...la última etapa mía la docencia fue fea, porque iba a la escuela y no sabía...cómo estar...estaban muy agresivos hacia los docentes...Como que no me dejaba avanzar...yo no me sentía con fuerza para pelearla.... Para trabajar de esa forma. ...Creo que un poco...está cambiando...la forma de, de que los padres los educan a los chicos... Porque para mí era doloroso estar en la escuela...era como estar arrinconada en el aula...que no le llegaba a los chicos... como...hablando en otro idioma"...

La expresión estábamos “hablando en otro idioma”, da cuenta de la fractura generacional que experimentaron estas docentes. La profesión docente, tal como destaca Alliaud (2007), presenta la particularidad de que quienes son docentes han sido previamente alumnos y por ello han adquirido un saber tácito, han aprendido cómo debe actuar un docente y un alumno. Nuestras entrevistadas, fueron alumnas durante la concepción de respeto absoluto hacía el docente y hacía el adulto. El adulto representaba la experiencia por los años vividos y el docente el portador del saber que contribuiría para obtener una sociedad cada vez más culta. El prestigio que poseía el saber en sus años de alumnas, no es el mismo que ellas observan hoy en sus alumnos, por tanto, el imaginario del docente como una persona respetada por poseer sabiduría, no es experimentado por sus alumnos. Este hecho es percibido por las docentes como un acto de desvalorización.

La educación

Desde sus orígenes, las políticas educativas han intentado transmitir a las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimiento, competencia y valores para formarlas autónomas e insertas en la sociedad.

Actualmente, estas políticas se desenvuelven en contextos sociales, económicos y políticos muy diferentes al del momento fundacional de los sistemas educativos modernos, es por ello que las instituciones educativas han incorporados diversas estrategias y dispositivos para lograr sus objetivos. Las docentes experimentan la sensación de que las prácticas de enseñanza y aprendizaje han sufrido importantes cambios, pero estos no se reflejan en los planes educativos que se presentan desde el Consejo General de Educación.

"...nos hacían cambiar mucho las planificaciones, los nombres de los objetivos acá, que los objetivos allá, pero todo era de nombre. Pero en realidad siempre estábamos en lo mismo."

La escuela, es hoy, más que una institución o una *"fábrica de sujetos, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tiene espacio de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos"* (TentiFanfani, E., 2008:133). El docente se transforma un actor que *"cumple funciones de todo tiempo, como una manera de ser que va más allá de la escuela misma"* (Street, 2001:185).

"...teníamos muchos chicos de clase media y de clase pobre. Aparte de tener problemas económicos, tenían problemas de conducta, problemas de aprendizaje. Y nosotros teníamos que cumplir ahí, teníamos el rol de madre, de psicólogo, de cocinera, porque teníamos que darle la leche, a veces atenderlo. Pero era lindo, porque trabajábamos bien".

Asistir al alumno, se transformó para el docente, en una estrategia de enseñanza y a su vez, de contención escolar. En un contexto de vulnerabilidad, la dimensión pedagógica suele quedar relegada a la asistencia y al disciplinamiento, debido a que constituyen las condiciones necesarias para crear el escenario que permite llevar a delante las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

"...a veces los chicos venían sin zapatillas, entonces les cambiaba las zapatillas, se las ponía en la hora de clase, después se las sacaba, les ponía las botas, y entonces se secaban en el sol...chicos con hambre...Comprábamos la galleta y la leche"

La representación social del docente como apóstol, se re-edita en el contexto actual. Ella enfatiza su vocación de servicio como modo de ser y actuar. La completa disposición hacia la educación, las identificó como docentes y las diferenció de quienes no concebían la educación como ellas.

"la calidad de la educación cambió, la calidad humana de la escuela también cambió...no era el maestro que se esmeraba y eso a mí me molestaba. Era el maestro que iba por el sueldo, no por dedicación." Entrevista N°2.

Ser docente, para ellas, no implicaba sólo un trabajo, significaba una labor plagada de principios, valores y responsabilidades que cumplir.

" teníamos un plan de cómo tenía que ser el docente" ...

El Estado y la escuela, el estado de las escuelas.

Estas docentes entrerrianas, han transitado sus años de docencia en un contexto de ausencia de políticas públicas. Las escuelas públicas de Entre Ríos, presentan carencias de todo tipo: edificios con escaso mantenimiento, falta de aulas, de calefacción, de espacio físico para que los alumnos desayunen o almuercen, ausencia de recursos didácticos, de equipamiento, a su vez, muchas escuelas no cuentan con cocinero ni servicio de limpieza.

... "limpiábamos las aulas, ordenábamos, se me daba por baldear las veredas, cortábamos el pasto, los baños, lavábamos los baños... todos esos trabajos que se llevaba tiempo, porque éramos nosotros dos. Siempre íbamos temprano..."

En este marco, las cooperadoras escolares juegan un rol fundamental. Tiene la función de conseguir lo que el Estado debería proveer. Constituida por docentes y padres de alumnos, su labor es también, un acto de vocación para estas docentes.

" ...una salita de jardín se hizo por la cooperadora. Se trabajó, se trabajó, y un padre la hizo gratis, para hacer el saloncito de jardín."

A las malas condiciones de trabajo, a la ausencia de políticas educativas se le suma la cuestión salarial. La relación problemática que existe entre el gobierno de Entre Ríos y los docentes de esta provincia, llevan décadas sin resolverse. El salario de un docente entrerriano es uno de los más bajos del país, pero a su vez, está conformado con códigos anti estatutarios (comúnmente llamados dinero en negro), que no repercute sobre la antigüedad y por tanto, disminuye el monto en dinero de las jubilaciones. (Blanc. G., 2015). Por otro lado, el gobierno de esta provincia, en reiteradas ocasiones han adeudado aguinaldos y han abonado los salarios con atrasos de hasta dos meses. El descuento de días no trabajados por paro, complejiza aún más la situación.

Cabe destacar que las docentes entrevistadas, trabajaron durante los años en que el salario de los empleados públicos de la provincia de Entre Ríos se abonaba en Federales, bono provincial que se encontraba desvalorizada en un cuarenta por ciento de la ya depreciada moneda nacional. Pese a lo antes expuesto, en los relatos de estas docentes no tuvo un gran protagonismo la cuestión salarial, hecho que nos hizo reflexionar sobre posibles vinculaciones con la idea de acatamiento

de las normas establecidas, conforme a los modos de ser y hacer de una docente en los inicios del sistema educativo. A su vez, hemos considerado que estas docentes se han identificado con su profesión como una vocación y no como un trabajo, por tanto no han posicionado a las condiciones salariales como un derecho legítimo. La profesión, para estas docentes, está ligado a una misión plagada de sacrificios en el que el docente es “*portador de normas, principios, pautas y maneras “racionales” pero dotadas de sacralidad*” (Alliaud, A., 1993:9).

El reconocimiento de una docente en la actualidad...

En un contexto de desvalorización de la educación, de descreimiento de los contenidos curriculares y de la preparación de los profesionales de la docencia, las docentes continúan en la búsqueda del reconocimiento que experimentaba durante el imaginario social del docente creador de sujetos educados y nobles. Lejos de esa visión tan positiva, las docentes hallan su reconocimiento a través de gestos por parte de sus ex alumnos, gestos tales como un saludo, una solicitud de amistad o seguimiento en alguna red social, una regalo, entre otras.

"Y se vienen y nos saludan, y no besan...El reconocimiento... ese es el reconocimiento del docente, nada más porque otra cosa no tenés"..."después te venís contenta de verlo y que él te saludeee. Eso eso es reconocimiento te queda..."

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las representaciones sociales de la jubilación que experimentaron estas docentes, fue producto de un encadenamiento de sucesos que elaboró un corpus organizado de conocimientos, permitiéndole hacer inteligible sus realidades física y social dentro y fuera del ámbito escolar (Moscovici, 1979). La jubilación no sólo representaba vivir sin horarios, despojarse de las normativas/mandatos de cómo debía ser un docente, alejarse de un tipo de educación que no las identificaba, sino también desvincularse de un sistema educativo que responsabilizaba al docente por la baja calidad educativa y no atendía las demandas salariales, edilicias, las faltas de servicio de limpieza y mantenimientos, como así tampoco respondía los pedidos de materiales pedagógicos. Lo que antecede nos permite comprender que la sensación de libertad, tiene su correlato con la emancipación de los aspectos simbólicos y estructurales que influenciaron durante sus trayectorias laborales.

El ejercicio de una profesión que no fue seleccionada por un gusto, sino como resultado de una segunda opción que ofrecía una vía legítima de ascenso social, por poseer prestigio y otorgaba una pequeña seguridad económica, quizás fue un primer inconveniente que debieron sortear estas docentes. (Alliaud, 2001; Cantero, G y Celman, S, 2006).

Por otro lado, la representación social de la docencia como una carrera que resaltaba las cualidades feminidad, tales como la paciencia y el afecto, construyó el imaginario social de que quienes tenían las cualidades naturales para ser docentes eran las mujeres, por poseer la capacidad de ser madre. La concepción de docente “segunda mamá” las posicionó privilegiadamente dentro de la sociedad, puesto que eran legitimadas por contar con las habilidades apropiadas para desarrollar la labor de transmitir valores y conocimientos a las nuevas generaciones.

Pero este imaginario fue cambiando con el tiempo, las transformaciones en las esfera de lo social, político y económico, modificaron las representaciones sociales acerca de la docencia, tal como ocurrió durante la transición de la educación tradicional a la profesionalización. Esa mutación despojó de la educación todo aspecto afectivo y eliminó la concepción de la noble labor de enseñar, y la transformó en el empleo de enseñar. Por otro lado, con el nuevo paradigma de la educaciones racionalizada, las entrevistadas debieron desarrollar una práctica de enseñanza que no las identificabas, su identidad estaba moldeada por la concepción de “docente segunda mamá”, que matizaba enseñanza con el afecto. El nuevo modo de ser y actuar de un docente, generó angustias en las docentes entrevistadas, puesto que la relación afectiva con los alumnos, era algo que ellas disfrutaban.

Estas reformas a nivel estructural y simbólico, impactaron en la relación docente-alumno, debido a que el prestigio que mostraba la docencia fue desapareciendo con los años. La práctica de enseñanza junto con la autoridad que se tenía frente al aula comenzó a ser cuestionada por los alumnos y padres. La relación afectiva, el prestigio de enseñar, la autoridad dentro y fuera de escuela, el respeto de los padres al contenido que se enseñaba y el interés del alumno por aprender, fueron disipándose con el tiempo, y con ello, sus deseos de seguir en la docencia.

Es necesario destacar que las entrevistadas creían que un buen docente debía ser ejemplar dentro y fuera del ámbito educativo. Debía ser un sujeto portadora de valores, responsabilidades y cualidades que lo constituía como un modelo viviente para quienes había que moralizar (Alliaud,

A, 2001) Por tanto, vivir en consecuencia de un modo de ser determinado en una sociedad que las deslegitima y les exige cada día más, produjo angustias, descontentos y necesidad de reconocimiento. Estos acontecimientos, junto a los anteriores, crearon influencias en la elección de jubilarse.

A los simbólicos se le suma los estructurales. La carencia a nivel edilicio, la falta de material para desarrollar una adecuada práctica enseñanza y las necesidades que presentaban los alumnos, tales como la alimentación y la vestimenta, obligó a las docentes a generar prácticas de asistencialismo, a trabajar en cooperadoras para adquirir materiales pedagógicos y edilicios. Por tanto, frente a la ausencia de políticas públicas las docentes debieron hacerse cargo de lo que los gobiernos deberían haber hecho. Este florecimiento curricular ha transformado a la escuela, un espacio sobre cargado de funciones y exigencias en el marco de una continua deslegitimación del trabajo docente (Tenti Fanfani, 2007).

Lo que antecede nos permite comprender que los sucesos que influenciaron en el deseo de “comprar años” fueron tanto estructurales como simbólicos. Jubilarse anticipadamente, implicó ser libres de las múltiples responsabilidades, significó emanciparse de las incomodidades, estrés y angustias que trajo la des-legitimación social de la docencia, y el cambio en la relación docente-alumno.

A su vez, jubilarse implicaba no pertenecer a un sistema que las obliga estar pendiente de los horarios y desarrollar un tipo de educación racional, despojada de valores. Este modo de actuar en la vida, fue nombrado por una de las entrevistadas como “ser un robot”, un apéndice de la gran máquina que es el sistema educativo.

Por último, ser jubilada implicaba el momento para comenzar a vivir del modo que ellas deseaban, sin tener la obligación de responder a un deber ser docente. Retirarse de su actividad significó el período de hacer lo que antes no se podía hacer, el momento de disfrutar la vida. Por tanto, “compraron años” implicó pagar por la libertad.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Argentina. Rosario: Laborde.
- Alliaud, A. (1993) *los maestros y su historia: los orígenes del magisterio/1*. Estudio sobre educación. Centro Editor de América Latina S.A. Buenos Aires. Argentina.
- Alliaud, A. (2004) La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681- 5653).
- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Documento de trabajo N°22. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Alliaud, A. y Ontelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, N° 1. ISSN 1138-414X.
- Álvarez, z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Itinerario de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (3), 90-97.
- Bertaux, D. y BertauxWiame, I. (1993) "Historias de vida del oficio del panadero", en Marinas y Santamarina (Eds), *La historia oral: métodos y experiencia*. Madrid. Debate.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Brumat, María Rosa (2011) *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y prácticas cotidianas*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
- Cantero, G., Celman, S., Ulla de Costa, Z., Andretich, s., Altamirano, N., Grinóvero, N., Olivieri, P....Ipucha, C. (2006). Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una Ley de educación). *Ciencia, Educación y Tecnología*. 17 (33), 13-34. Universidad Nacional de Entre Ríos Argentina.
- Calatayud, M., y Mereshián, N., (2004). "Elección de la profesión docente: contexto, alternativas y estrategias". Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de ciencia de la educación.
- Donaire, R. (2013). Extracción social y condiciones de vida de los docentes en Argentina. *Propuesta Educativa* Número 39 (1), 24-34.

- Escarbajal de Haro, A. y Matínez de Miguel López, S.(2012). Jubilación, educación y calidad de vida Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*. 20, 245-272. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Sevilla, España.
- Fernández Cruz, M.(2010). Aproximaciones biográficas-narrativas a la investigación sobre la formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (3)
- Garnique C, F. (2012). “*Las representaciones sociales. Los docentes de educación de educación básica frente a la inclusión escolar*”. *Perfiles Educativos*, 36 (137), 99-118. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación México.
- Godard Francis. (1996). *Uso de las Historias de vida en las Ciencias Sociales*, en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia. Anthropos. Serie II.Informe nacional sobre desarrollo humano, (2010). *La educación en el largo plazo*. Centro de desarrollo humano.
- Macado Pais, J. (2007). *De los relatos a los contenidos de la vida*, en Machado Pais, J Chollo, Chapuzas y Changas. Cap. 4. Anthropos, México.
- Marradi, Archentiy Piovani. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emencé Editoriales SA. Argentina.
- Blanc,G. (2015). Noticias/Entre Ríos. **Disponible en** <http://www.noticiasentrierios.com.ar/2015/09/el-conflicto-docente-en-entre-rios.html>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983).*La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo, Brasil.
- Sánchez Bello, A., (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 85–91
- Street, S. (2001). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México: Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas (Cap. 8), en Gentili y Frigotto, *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO.
- Tedesco, J.C., (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Segunda edición. Ediciones Solar. Buenos Aires.
- Téllez Rivera, V. y Reyes Montoya, D. (2004) “*Jubilación, envejecimiento y espacios alternativos de participación social*”.102-105.

Tenti Fanfani, M. (2008) "La escuela y la cuestión social". *Diálogos Pedagógicos*. Año VI, N°11. Pág. 127-146.

Tenti Fantani, M. (2007) "Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización de la docencia". *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 99, p. 335-353.