

MONOGRAFICO

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL MAGISTERIO: ORÍGENES SOCIALES, TRAYECTORIA EDUCATIVA Y MOTIVACIONES PROFESIONALES

ANTONIO GUERRERO SERÓN (*) (**)

Estudiar Magisterio tiene un triple destino a la hora de enfrentarse a los vaivenes del mercado de trabajo; como las hijas de Helena, tres han sido las salidas posibles y reales que los diplomados en Magisterio en los años ochenta han encontrado en su tránsito al mercado de trabajo, al realizar su inserción laboral:

- 1) Para los más afortunados, casi la mitad, su destino ha sido el *natural*, la docencia en la escuela primaria.
- 2) Para un tercio del total, unas condiciones menos favorables que la docencia, trabajando en la Administración pública o en los servicios privados.
- 3) Finalmente, a diferencia de la misógina canción, en este caso sólo una salida no ha resultado ser buena, la del paro, que afecta a la sexta parte restante, en su mayoría de forma esporádica y durante períodos variables de tiempo, de entre 1 y 3 años.

Los cuadros 1 y 2 muestran datos precisos del estudio de los Diplomados como Profesores de Enseñanza General Básica, realizado sobre una muestra representativa de personas que terminaron sus estudios de Magisterio en la década de los años ochenta.

(*) Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

(**) Esta Comunicación recoge los aspectos más relevantes del Informe de la Investigación financiada por el CIDE, en la Convocatoria de Ayudas a la Investigación de 1993, realizada junto a Félix Ortega, presentado bajo el título de «los titulados en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en los años ochenta en el mercado de trabajo: perspectivas profesionales e inserción laboral». El trabajo de campo se realizó entre febrero y abril de 1994, mediante entrevistas telefónicas y un cuestionario auto-administrado a una muestra de 430 diplomados en Magisterio durante la década de los años ochenta, de diferentes Escuelas de Magisterio de toda España.

CUADRO 1

Distribución del colectivo por grupos de actividad y género

	Enseñanza	Varias	Paro	Total
Conjunto Muestra	47,1	36,1	16,8	100
Varones	51,3	38,8	10,0	100
Mujeres	45,8	35,4	18,8	100

Fuente: Encuesta sobre los titulados de las Escuelas Universitarias de Magisterio en el mercado de Trabajo (En adelante, «Encuesta») (Datos % Lectura horizontal).

CUADRO 2

Composición de los grupos de actividad por género

Grupos actividad	Varones	Mujeres	Total
Conjunto	22,4	77,6	100
Enseñanza	24,4	75,6	100
Otras actividades	24,0	76,0	100
Paro	13,3	86,7	100

Fuente: «Encuesta». (Datos % Lectura horizontal).

Pero, más allá de la descripción cuantitativa, un intento de búsqueda de explicaciones sociológicas a tal segmentación laboral y profesional, nos plantea rastrear tres aspectos presumiblemente relacionados: 1) su capital social, que incluye sus orígenes familiares y geográficos y sus estilos de vida; 2) su socialización anticipatoria, que incluye sus trayectorias académicas y sus motivos de elección de estudios; y 3) sus modelos de transición al mercado de trabajo.

1. VOLUMEN Y COMPOSICIÓN DE CAPITAL SOCIAL

Existe un general consenso en que estudiar Magisterio es algo que atrae, fundamentalmente, a los sectores académicamente mediocres de la clase media baja, más rural que urbana, y a los académicamente aceptables de la clase obrera urbana; con diferencias apreciables en función del género, ya que las mujeres tienen orígenes sociales más altos que los hombres (Lortie, 1975; Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991; y Guerrero, 1993).

1.1. *Los orígenes sociales*

Los orígenes de la muestra estudiada, medidos a partir de la *situación laboral del padre* (1), coinciden en líneas generales con las características señaladas: cuatro de cada diez proceden de sectores de la clase obrera (obreros cualificados y no cualificados y personal subalterno) y seis de la clase media, en una proporción de casi tres a uno de las capas bajas (empleados y administrativos, trabajadores autónomos y fuerzas armadas y de seguridad) sobre las medias (profesores, oficiales militares o técnicos medios).

Un fenómeno a destacar es la creciente proporción de hogares de sectores pasivos: la proporción de padres pensionistas, en mayor medida que parados, ha ido aumentando a lo largo de la década, llegando más que a quintuplicar el número de egresados (maestras y maestros) procedentes de esos hogares de las promociones más recientes (a partir de 1987) respecto al de las más antiguas (primeros años ochenta). Sin duda, es un reflejo de las reestructuraciones siderúrgica, naval o de la construcción, acaecidas a lo largo de la década.

Las matizaciones permiten determinar unos rasgos específicos entre los grupos profesionales en que se divide la muestra; el origen social de quienes han conseguido acceder a la enseñanza es algo superior al de quienes no lo han hecho. Tienen una procedencia social ligeramente superior a la media de los graduados de las Escuelas de Magisterio en la década de los ochenta, ya que proceden en menor medida de la clase obrera en beneficio de la clase media.

Las diferencias son más notables respecto al origen de quienes trabajan en otras actividades, toda vez que las personas en paro proceden de hogares más parecidos al de quienes trabajan en la enseñanza. El grupo de diplomados en paro procede de sectores sociales populares, de las capas bajas de la clase media, contando las últimas generaciones con una creciente presencia de la clase obrera y una menor ruralidad. Sólo un pequeño componente, mayoritariamente femenino, procede de los sectores centrales de la clase media y la proporción de *madres maestras* es similar a la del subgrupo que se dedica a la enseñanza.

Desde el punto de vista del *tamaño de hábitat* de nacimiento, la procedencia geográfica de estos diplomados en Magisterio es mayoritariamente *urbana*, en un doble número de casos que la *rural*, apreciándose la sostenida reducción de la procedencia rural y el correspondiente aumento de la urbana. De nuevo, quienes hoy día son ya maestros y maestras proceden de hogares rurales o semi-rurales en mucha mayor medida (tres a dos) que quienes no lo son. Dicho con otras palabras, quienes poseyendo el título de profesores de EGB trabajan en actividades no docentes proceden de medios urbanos en una proporción de cuatro a uno, respecto a quienes proceden de hogares rurales; mientras quienes son hoy día enseñantes, lo hacen en una proporción de dos a uno.

(1) La de la madre discrimina e indica menos, dada la elevada cifra de «sus labores» o «ama de casa» que aparecen, en todos los casos.

Dentro del sostenido e imparable proceso de urbanización general de la sociedad española, parecen mantenerse, sin embargo, las tendencias de unos orígenes sociales de Magisterio, de carácter tradicionalmente rural y de clase media baja (Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993). Una característica que debe unirse a la persistente feminización, puesto que, en la muestra, el número de mujeres enseñantes triplica al de varones: una proporción similar a la que se da en el universo de referencia.

1.2. *Los estilos de vida: estado civil y religiosidad*

En relación al *estado civil*, la mayoría del colectivo que se dedica a la enseñanza está casado: las mujeres en mayor medida que los varones y, obviamente, las promociones más antiguas respecto a las más recientes, con índices de celibato que aumentan según disminuye la edad. No son significativos los índices de separaciones ni los de las parejas de hecho.

Entre los «no docentes», también la mayoría ha contraído matrimonio, aunque sin llegar al nivel de sus colegas que están en la enseñanza. La diferencia estriba en que los hombres lo hacen en una proporción superior a las mujeres. El número de solteros es también, entre los no docentes, el más bajo de los tres colectivos.

En el grupo de titulados que están en paro, nos encontramos con una población más joven y, a la vez, más madura que la media de la muestra global y, desde luego, de quienes están empleados en la enseñanza o en otra actividad. Los grupos de edad intermedia, de 31 a 34 años, sufren menos el paro que los más jóvenes o mayores. Los más jóvenes son la mitad del colectivo y se corresponden, obviamente, con las promociones más recientes, que han tenido menos tiempo y ocasiones de encontrar trabajo en la enseñanza o fuera de ella que sus colegas con más años de titulados. En su mayoría, por tanto, son personas que buscan su primer empleo. El grupo de edad más madura, sin embargo, se corresponde en su totalidad con *mujeres casadas*, mayores de 35 años, pertenecientes a las primeras promociones de la década. Son personas que han tenido trabajo, con contratos temporales o en calidad de interinas, en la enseñanza o en otra actividad de servicios, y lo han perdido por despidos o finalización del contrato.

El dato no es de extrañar, ya que el grupo de personas en paro tiene la tasa más alta de matrimonios de la muestra. Además, la práctica totalidad de personas en paro y casadas son mujeres. Se podría así entender que tasas tan grande de población soportasen una situación tan duradera de desempleo. En el caso que nos corresponde, además, sólo una quinta parte cobra en la actualidad el subsidio de desempleo. El 80 por 100 restante difícilmente se podría mantener si no fuese porque —como decía en una entrevista una maestra de este colectivo— su «situación familiar es buena»: «Yo estoy en casa, me mantienen mis padres» —concluía la profesora citada—. Así pues, las relaciones familiares constituyen un factor clave para hacer llevadera la coincidencia de paro y conformidad social.

La tasa de celibato o soltería, debida principalmente a los varones jóvenes, es, no obstante, algo inferior a la de sus compañeros dedicados a la enseñanza y similar a la de quienes se dedican a otras actividades. La diferencia con respecto a estos últimos estriba en que, al igual que los enseñantes, no registran divorcios y apenas «parejas de hecho». Se trata, pues, del colectivo más tradicional de los que componen la muestra. Al menos y por ahora, en lo que a estado civil se refiere.

Al considerar las convicciones y prácticas religiosas que declaran las personas entrevistadas, se repiten de nuevo las diferencias y rasgos de aparente modernidad: la mayoría es católica, aunque no practicante. En relación con otros datos referentes a la población general y al Magisterio en particular, el Cuadro 3 recoge una fotografía elocuente, en la que los diplomados egresados en los ochenta muestran comportamientos acordes, aunque con matices importantes, al de los grupos de similar categoría profesional y edad de las personas entrevistadas.

CUADRO 3

Datos comparativos acerca de la religiosidad en el Magisterio y en la población española

	1	2	3	4	5	6
Católicos practicantes	26,9	35,1	15,5	28,3	34,8	45,2
Catol. no practicantes	49,9	44,6	54,3	55,0	37,0	45,0
No creyentes	18,5	16,7	24,0	11,7	19,5	3,4
Otras religiones	0,3	3,6	—	1,7	1,4	—
Sin especificar	4,5	—	6,2	—	—	—

Notas:

1. Diplomados en Magisterio de la muestra («Encuesta»).
2. Diplomados enseñantes de la muestra («Encuesta»).
3. Diplomados en otras ocupaciones de la muestra («Encuesta»).
4. Diplomados en paro de la muestra («Encuesta»).
5. Profesores de EGB que ejercen en la Comunidad de Madrid (Guerrero, 1993).
6. Población española mayor de 18 años. Datos del CIS.

Se puede ver cómo enseñantes y parados (sobre todo parados) se muestran más católicos que quienes se dedican a otras ocupaciones. Si atendemos a la *religiosidad* del grupo de profesores en paro, se podría seguir manteniendo esa afirmación anterior de tradicionalismo, aunque con salvedades. Cautelas que proceden de que constituyen el subgrupo con menor número de «no creyentes» y el mayor número de católicos confesos, si bien la proporción entre no practicantes y practicantes es, a la vez, la más alta: de cada tres personas que se declaran católicos, dos no practican los ritos y el culto de su religión. Podría decirse que la

inactividad laboral se ha extendido al ámbito religioso, pudiéndose considerar también como «católicos en paro». Las mujeres, no sorpresivamente, tienen unos porcentajes más elevados de catolicidad y práctica religiosa y son, por tanto, agnósticas en menor medida que los hombres.

Si por laicidad se entiende una menor práctica religiosa y participación en oficios y ceremonias religiosas y un mayor agnosticismo que la media de la población española, son los diplomados que se dedican a otras ocupaciones los que manifiestan mayores signos de la misma, incluso que la población en general. Es, pues, el *grupo más laico y permisivo*: más de la mitad del colectivo se considera «católico no practicante», en una proporción similar de hombres y mujeres, aunque desigual en relación a los grupos generacionales. Las promociones más recientes muestran una mayor catolicidad que las más antiguas, aunque sea una catolicidad no practicada. De hecho, sólo una persona entre seis se declara «católico practicante», un número inferior al de «no creyentes», que alcanza a una de cada cuatro personas entrevistadas. Las cifras se desvían en mucho con las obtenidas por el CIS para la población española mayor de edad. Puede que, por activa o por pasiva, estemos ante una diferencia clara entre este grupo y el de profesores en ejercicio, y una causa profunda de la no pertenencia de estas personas al colectivo de enseñantes. Sobre todo, si tenemos en cuenta el papel decisivo que la Iglesia católica mantiene en la enseñanza privada: cantera y primer empleo, como se ha visto, de docentes de la enseñanza estatal.

Sin duda, éste es un dato destacable de una mayor «modernidad», que se supone es el reflejo de que sus ocupaciones ofrecen menor presión y control moral que la enseñanza, sea pública o, sobre todo, privada.

2. SOCIALIZACIÓN ANTICIPATORIA

Respecto a los procesos de socialización anticipatoria, detengámonos en dos aspectos clásicos en el estudio sociológico de la transición al mercado de trabajo, como son los motivos de elección de estudios y las trayectorias académicas. Se trata de ver cómo unos y otras pueden contener elementos predictores de comportamientos posteriores.

2.1 *Motivos de elección de estudios*

El cuadro 4 recoge los motivos de elección de los estudios de Magisterio, señalados por la muestra. Consideradas en un sentido literal, las respuestas que los propios interesados dan a los motivos por los que decidieron estudiar Magisterio permiten agruparse en dos grandes grupos: uno mayoritario, constituido por los dos tercios largos de la muestra, que argumentan motivos *vocacionales e intrínsecos*, y otro, algo menor, formado por el tercio restante, que aporta motivos de tipo *social o extrínsecos*.

CUADRO 4

Motivos de elección de estudios según destino laboral

Motivos de elección	Enseñantes	Otras	Paro	Muestra
Trato con niños	42,9	45,0	58,3	46,2
Vocación	26,8	15,5	10,0	19,9
Carencia de recursos	13,1	10,1	8,3	11,2
Carrera fácil	6,5	6,2	5,0	6,2
Promoción ulterior	2,4	9,3	6,7	5,6
Buena remuneración	3,0	3,9	1,7	3,1
Notas de Selectividad	3,0	0,8	1,7	2,0
Mejorar la sociedad	-	3,9	3,3	2,0
Prestigio social	-	1,6	1,7	0,8
Deseo familiar	-	0,8	-	0,3

Fuente: «Encuesta».

Los motivos vocacionales se tienden a presentar de forma directa y explícita principalmente por los varones, como recurso inmediato que no requiere mayor explicación ni precisión. La mayoría, por su parte, llena esa vocación de contenido más preciso, más implícito: el trato o cuidado de la niñez. Algo en que las mujeres tienden a reconocerse en mayor medida que los hombres. Se reproduce así uno de los motivos históricamente contruidos, que han hecho de la enseñanza primaria una ocupación femenina, desde que Pestalozzi y Froebel establecieron la correlación entre docencia primaria y maternidad responsable (Taylor, 1987), iniciándose la incorporación de la mujer a esta actividad. Ésta puede ser la razón de la menor disposición masculina a reconocer la vocación de una manera concreta, escuchándose en la respuesta más directa e imprecisa, pero socialmente bien vista, como rasgo profesional que es.

Los motivos materiales son algo más diversificados y encierran en su interior razones *instrumentales* y *sociales* que, por mor de sus propios contenidos, no invitan a una verbalización generalizada, ya que están «mal vistas», socialmente hablando. Es el caso de quienes siguen los estudios con idea de utilizarlos como «puerta falsa» —en expresión de una profesora de Magisterio en una entrevista—, para vadear las dificultades administrativas derivadas de la Selectividad universitaria y alcanzar, de esa manera indirecta, estudios de segundo ciclo, al terminar Magisterio. En esta figura se podrían incluir quienes exponen la «promoción ulterior», obviamente, pero también quienes hablan de una «carrera de menor esfuerzo» o «las notas de BUP y COU».

Las respuestas de quienes argumentan razones sociales, tales como «falta de recursos», «únicos estudios en la localidad» o «profesión bien remunerada», alcanzan siempre un valor numérico reducido en este tipo de trabajos cuantita-

tivos. Probablemente, por cuanto supone el reconocimiento de unos orígenes sociales desfavorables, que pueden ser interpretados en un doble y contradictorio sentido: positivamente, como una trayectoria meritocrática de tipo ascendente; pero también, negativamente, como una disposición personal a la movilidad social ascendente, denominada despectivamente como arribismo. Bien es cierto que tanto el cambio social, como el desarrollo de ciertos mecanismos del llamado estado del bienestar, que han implicado la extensión y divulgación de los estudios universitarios y un mayor acceso a los mismos a través de la política de becas, reduce objetivamente las posibilidades de respuestas. Razón por la que las generaciones más jóvenes aducen tales motivos en menor medida que las mayores, argumentando en su lugar el tema de la Selectividad, cada vez más apremiante.

Los motivos que aducen los diplomados en Magisterio que no ejercen la docencia siguen la tónica general de un predominio de los factores intrínsecos o subjetivos sobre los extrínsecos u objetivos. La proporción, sin embargo, apenas llega a ser de dos a uno a favor de los intrínsecos, bastante menor que la que establecían quienes sí se dedican a la docencia. La variedad más importante en la composición de esos motivos intrínsecos radica en que se reduce drásticamente el número de quienes argumentan la «vocación» —más varones que mujeres—; mientras se mantiene el número de quienes se inclinan por «el trato con niños» —más mujeres que varones—. En las motivaciones extrínsecas, resalta el elevado número de personas que dicen haber elegido los estudios por «promoción ulterior», uno de cada diez, en una proporción de tres hombres por cada mujer. Ello, a pesar de ser una razón con «mala imagen».

También siguen las líneas generales las motivaciones aducidas para elegir los estudios de Magisterio por quienes se encuentran en paro, con predominio de las intrínsecas sobre las objetivas. La desigual composición de género que tiene el colectivo, con una amplia superioridad femenina, modifica de manera específica esas líneas, hasta el punto de que seis de cada diez argumentan el «gusto en el trato con niños» como principal razón. Así pues, *los motivos intrínsecos*, compuestos básicamente por una aducida «vocación» y «el trato con niños», siguen siendo ampliamente mayoritarios en las respuestas escogidas, tanto en los hombres como, y sobre todo, en las mujeres. Pero éstas hacen que se dote de contenido concreto la elección vocacional, de carácter más indefinido para el componente masculino. Los *motivos extrínsecos* aparecen, como siempre, desperdigados y con menor frecuencia, como si los orígenes sociales o académicos no hablasen, en muchos casos, por sí solos. El único motivo que destaca, numéricamente, es la falta de recursos económicos, cuya cifra es inferior al porcentaje declarado de padres pensionistas. Más llamativa puede ser la frecuencia conseguida por «las notas de BUP y COU», un nimio 1,7 por 100, debido únicamente a la declaración femenina, cuando las mujeres tienen iguales o mejores notas medias en Bachillerato y Selectividad.

2.2. Trayectorias académicas: formación general y específica

Pero, hablando de «notas» o resultados académicos, entramos en un terreno digno de un tratamiento diferenciado. Si analizamos los *antecedentes académicos* podremos comprobar que existen motivos para sospechar que tienen más que decir en la elección de estudios que los que explicitan por los interesados. Sobre todo si se tiene en cuenta la creciente competencia por los puestos universitarios y el peso de la nota media en la clasificación y asignación de esos puestos.

Que existen razones objetivas que apuntan a una elección forzada de estos estudios lo confirman los datos sobre la formación general y los intentos de estudios previos a Magisterio. Para empezar, no todos siguieron el camino del BUP y el COU. Aunque poca, alguna es la gente que sigue la vía «indirecta» de la Formación Profesional, especialmente quienes siguieron la especialidad de Educación Preescolar que, como indicaba un Profesor de la Escuela de Magisterio, «casi ninguno trae la Selectividad, vienen de FP», aunque «muy motivados y contentos», razones por las que «sobresalían» del resto.

La mayoría, sin embargo, sí pasó por el Bachillerato y el COU, aunque no todos se examinaban y aprobaban la Selectividad. En realidad, ésta no ha sido reglamentariamente necesaria para acceder a las Escuelas Universitarias, centros en los que se impartían los estudios de Magisterio en los años ochenta. Pero, en la realidad, los alumnos y alumnas la realizaban para probar suerte y la aprobaban, prácticamente nueve de cada diez. Quienes no, ese uno de cada diez restante, se lo tomaba con filosofía. Como señalaba una alumna en una entrevista: «No aprobé la Selectividad», a pesar de ser «la típica niña de estas punteras que siempre estaba en primera línea. Pero, bueno, son cosas que pasan».

La Selectividad actúa en Magisterio de una manera específica y polivalente, por el filtro que establece en el alumnado que accede a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Aunque, como se ha dicho, no es obligatorio contar con el apto en tal prueba para el acceso a dichas escuelas, cuando la demanda propia y el desvío de los flujos vocacionales de otros estudios exceden el número de plazas ofertadas por los centros, la citada prueba se convierte en decisiva para conseguir un puesto en Magisterio, especialmente en algunas de sus especialidades más solicitadas. De resultados de ello, el alumnado de las Escuelas de Magisterio tiene en su mayoría aprobada la prueba de Selectividad. Una parte porque quería asegurarse un puesto en la especialidad elegida. Otra, porque utiliza Magisterio «como recurso, para obviar ese contratiempo y, una vez finalizados los estudios de Magisterio, «hacer el puente» hacia la Facultad que antes le negó la entrada.

La idea más generalizada es que —como señalaba una profesora también veterana en las Escuelas de Magisterio— «cada vez han venido más porque no podían hacer otras carreras». Aunque este grupo es difícil de medir, la idea queda lejos de los porcentajes que atribuyen la elección de estudios directamente a este motivo, aduciendo «promoción» o «las notas de COU», y a «la facilidad» de esos estudios, porcentajes que apenas responden por el 12 por 100 de la muestra. Y

que, en todo caso, respondería por aquellos que optaron en ese sentido y después encontraron, cual San Pablo en Tarso, la vocación en el camino, hasta hallar trabajo en la docencia.

A los anteriores números, habría que sumarles el de quienes intentaron otras carreras con anterioridad a cursar Magisterio: uno de cada seis. Estaría formado por lo que una profesora de Escuela de Magisterio llamaba «rebotados que han hecho uno o dos años de Facultad» y, tras fracasar, o no encontrar satisfacciones intrínsecas en esos estudios, han vuelto a unos «estudios fáciles» y cortos, con los que satisfacer en breve tiempo las necesidades de titulación profesional. Los intentos fueron obra sobre todo de los varones, en una proporción de cuatro por cada mujer, dividiéndose entre las facultades de ciencias, las ingenierías y las facultades de ciencias sociales y humanidades, por este orden. Las mujeres intentaron principalmente hacer una carrera de ciencias, ATS o, en tercer lugar, ciencias sociales y humanidades (2). Dónde, probablemente, regresarán, vía «curso puente», una vez instalados en la enseñanza y con la facilidad que da el futuro resuelto, amén de la gratuidad de matrícula y tasas universitarias que, entonces y hasta hace poco tiempo, contaba el profesorado estatal.

El apto en Selectividad se realiza con nota incluso superior al mero aprobado, en el que se reconocen tres de cada cuatro personas que pasaron la citada prueba de acceso a la Universidad. A partir de sus declaraciones, la nota media (3) de quienes pasaron Selectividad se sitúa en 6,3, con ligeras oscilaciones entre las tres grandes cohortes en que se ha dividido la muestra: 6,5 la primera, 6,2 la segunda y 6,4 la tercera. Alta o baja, lo que sí parece desprenderse de estos datos es la correlación entre calificación académica y futuro profesional en la enseñanza. Esa presunción de alta valía académica, del tipo «yo siempre he sido muy buena estudiante», que decía una de las maestras entrevistadas, reiterada en las distintas entrevistas sostenidas, parece corroborarse del conjunto de datos obtenidos.

El Cuadro 5, que recoge los antecedentes académicos de los tres subgrupos muestrales, es suficientemente explícito al respecto, tanto en la distribución de las frecuencias por niveles de calificaciones, como la teórica nota media de cada grupo. Una primera constatación de tipo cuantitativo y comparativo, que hay que realizar, hace referencia a los mejores expedientes y la mayor nota media en los estudios previos a Magisterio de los estudiantes que después van a incor-

(2) Curiosamente, como se podrá comprobar en el próximo capítulo, al hablar de los parados, las facultades de ciencias y escuelas de ingeniería son los principales centros de desgaste estudiantil, abriendo desazones que conducen del fracaso académico al laboral. Los dramáticamente llamados «rebotados», tras sufrir en su interior el desdén de unas instituciones en las que se las prometían muy felices, parecen quedar castrados para otra empresa posterior.

(3) La nota media se calcula multiplicando el valor medio de cada valor de la variable (aprobado, 6 y notable, 8) por la frecuencia que alcanza en cada caso.

porarse a la docencia como profesores, que aquellos que encontrarán trabajo en otra ocupación o, por este orden, están en el paro.

CUADRO 5

Antecedentes académicos comparados

Nota media en BUP y COU	Diplomados dedicados a		
	Enseñanza	Otras	En paro
Aprobado	36,9	51,9	58,8
Notable	54,8	41,9	36,7
Sobresaliente	7,7	2,3	3,3
Teórica nota media (*)	7,33	6,94	6,85
Se presentó a Selectividad	87,5	87,6	80,0
Aprobó Selectividad	88,4	83,2	79,2
Aprobado	76,9	89,4	71,1
Notable	13,8	7,9	3,2

Fuente: «Encuesta».

(*) Todos los datos son de lectura vertical y en %, salvo la Teórica nota media, resultante de atribuir al aprobado una puntuación de 6, al notable de 8 y al sobresaliente de 9 puntos, respectivamente.

A partir de ahí, y ya dentro del grupo de titulados en ejercicio, hay que constatar la paulatina regresión de la nota media de los expedientes académicos de quienes se acercan a estudiar Magisterio en los años ochenta. En su ya clásico trabajo sobre «El aprendiz de maestro», Varela y Ortega (1984) establecieron una certera y llamativa relación inversamente proporcional entre el origen familiar y el rendimiento académico. Las escuelas de Magisterio, recibían jóvenes de buen expediente académico y familias de extracción social baja y, su recíproca, jóvenes de buenas familias y malos expedientes. Con la perspectiva que concede el análisis, una década después, es posible constatar que la bondad académica de los estudiantes, como la extracción social, ha ido descendiendo progresivamente. Puede verse que, si en las primeras promociones, el alumnado con expediente «notable» en BUP y COU duplicaba con holgura al que tenía una media de aprobado en el expediente, en las promociones de final de la década (años ochenta y siete-noventa) la media de «aprobado» era superior a la de «notable».

Los *antecedentes académicos* de quienes no se dedican a la enseñanza muestran unos resultados significativamente más bajos que los que presentan sus compañeros y compañeras docentes. Para comenzar, en el porcentaje de quienes accedieron a los estudios de Magisterio desde la FP, no hay expedientes «sobresalientes».

te), sólo «notable». Las notas medias de BUP y COU se reducen de manera significativa y predominan ahora los aprobados sobre los notables; al revés de lo que ocurría con los profesores en ejercicio. El número de sobresalientes, igualmente, se reduce a un tercio.

El número de presentados a *Selectividad* fue alto y similar al del subconjunto de titulados que hoy se dedica a la enseñanza, pero sus resultados positivos fueron inferiores a la media de aprobados en esa prueba y, también, al del grupo de enseñantes que utilizamos de referencia. La *nota media* se reduce en tres décimas, respecto a dicho grupo, debido a la profusión de «aprobados» y la escasez de «notables». Significativamente, el número de personas que suspendió esa prueba, no sólo es mayor que en el caso de los enseñantes actuales de la muestra, sino que está formado en una proporción más alta por mujeres que por hombres. Lo contrario de lo que ocurría en el otro grupo. Así se puede explicar lo que antes se señalaba de la bajada de «vocaciones masculinas» y el mantenimiento de las femeninas, ligadas al cariño y «trato con niños» que, como ya se ha señalado, está en la base de la *feminización* de la enseñanza primaria.

Como conclusión de los datos comparativos, parece posible afirmar que las credenciales o notas académicas parecen tener un papel significativo en los destinos de los flujos del sistema educativo y en la clasificación del mercado laboral. Por lo menos, lo tienen en la selección del personal del propio sistema educativo. En nuestro caso, quienes se dedican a la enseñanza, no sólo tienen un mejor *background* social, sino también académico.

3. MODELOS DE TRANSICIÓN AL MERCADO DE TRABAJO

Veamos, en tercer lugar, los procesos reales de conversión de esos capitales académico y social en el mercado de trabajo, para intentar establecer pautas recurrentes de cómo se realiza la inserción profesional. Se trata, en definitiva, de conocer qué hicieron las personas graduadas hasta llegar a la triple situación actual, ya conocida: la docencia, el trabajo en otras ocupaciones y el paro.

3.1. *El acceso a la docencia*

La incorporación a la enseñanza parece la salida «natural» de quienes estudian Magisterio, si no de todos —ya se ha señalado la *razón instrumental* de algunos—, sí de una mayoría. Tan natural meta parece decidida y tomada de tiempo atrás, de manera que son pocos los que la consultan con objeto de reafirmarse en el tránsito entre los estudios y la incorporación o búsqueda de un puesto escolar. En todo caso, quienes lo hacen se dirigen más al propio profesorado de primaria o, secundariamente, a sus compañeros o compañeras de promoción, de cara a su orientación o reafirmación, respectivamente. Son casos contados los que se dirigen al profesorado de las escuelas de Magisterio. Como decían algunos de éstos en sus entrevistas: «normalmente, no me suelen

preguntar»; o, «en algunos casos, sí: vienen los buenos». Quizá van pensando en algún contacto que impulse o facilite un acceso *particularista*. Razón por la que también suelen dirigirse a los sindicatos, ingenuamente confiados en el poder contratante de éstos.

De cada diez personas diplomadas como profesores de EGB, en la década de los ochenta, que hoy son enseñantes, sólo dos se han incorporado directamente y sin solución de continuidad a la enseñanza. Cinco de ellas tuvieron que preparar oposiciones y las tres restantes buscaron trabajo o se dedicaron a trabajar en lo que les saliese o tuviesen ya. Esa proporción, algo superior a un quinto, ha sido la pauta de la incorporación inmediata durante toda la década, sin altibajos en las promociones, pero con un peso específico mayor de hombres que de mujeres. Hecho éste que, si bien es coherente con la dinámica de género del mercado de trabajo, que favorece el empleo de los varones en general (véanse las diferentes y sucesivas EPAs, al respecto), no deja de ser contradictorio con la dinámica específica de la enseñanza primaria, sector de actividad claramente *feminizado*. Según las estadísticas oficiales (MEC, 1994), en la década de los ochenta, una época de crecimiento cuantitativo del sector, la tasa de ocupación por género vio incrementada la diferencia entre mujeres y hombres en 6 puntos porcentuales, a favor de las primeras: 62 por 100 del conjunto del sector en el curso 1979-1980 y 66 por 100 en el 1987-1988.

La incorporación a la enseñanza de los diplomados de Magisterio se hace, en términos diferentes, según la titularidad de los centros. En conjunto, van más personas a la enseñanza privada; especialmente a partir de la segunda cohorte, ya que con anterioridad a 1988, el número de titulados que ingresa en la enseñanza pública duplica al que lo hace en la privada, fruto sin duda del fuerte crecimiento de la enseñanza pública a partir de los Pactos de la Moncloa y del *baby boom* aún reinante. Durante la segunda mitad de la década, la enseñanza privada se configura como punto de partida y de formación profesional de una mayoría del profesorado que va ganando, paulatina y lentamente, acceso a las mejores condiciones socio-laborales de la enseñanza pública.

Esta es la mejor explicación posible a una tendencia que va en sentido contrario al del empleo en ambos subsectores educativos: quien encuentra empleo en la enseñanza pública tiende a mantenerlo, mientras que el trabajo en la enseñanza privada es más inestable y temporal, y antesala de la estabilización funcional en la enseñanza pública, vía oposiciones. Esto es así, especialmente, para las mujeres. No de otra forma puede entenderse que, en la actualidad, la distribución de los diplomados en los ochenta que trabajan en la enseñanza es cuatro a uno a favor de la pública: dos a uno en el caso de los varones y cinco a uno, en el de las mujeres.

Claro está que, para constituir esa proporción, los titulados tuvieron que invertir algún tiempo en ello, dada la reducida cifra de las incorporaciones inmediatas. La frecuencia modal es que transcurra de seis meses a un año en conseguir un puesto como profesor, aunque esa moda sólo alcance a una cuarta parte de la muestra. El resto se divide en tres grupos cada vez menos numerosos: en

tre quienes emplean de uno a dos años (18,5 por 100), de dos a tres (17,3 por 100) y más de tres años (11,3), respectivamente.

Entre el fin de los estudios y la consecución de un puesto docente, la mayoría trabaja en otras actividades o busca trabajo. El medio principal para encontrar un puesto como docente ha sido preparar oposiciones a la enseñanza, sobre todo por parte de las mujeres, ya que los hombres encuentran trabajo en la enseñanza privada en proporción doble a las mujeres. El número de opositores aumenta desde el comienzo hasta mediados de la década y disminuye a continuación. Tal comportamiento está en relación directa con número de plazas que van saliendo a concurso público. Quizá el que sean cada vez menos, sobre todo de determinadas especialidades (MEC, 1990), es la causa de que las últimas promociones opten más por preparar oposiciones a puestos no docentes.

Como lo relata una diplomada de estas promociones, hoy funcionaria administrativa: «cuando terminé no había plazas de mi especialidad, tenía que preparar otra especialidad y ya, bueno, me dirigí por este camino» (oposiciones a la Administración). Por eso, no es de extrañar que estuviera —no sin cierta exageración— «casi segura de que el 95 por 100 de las personas que aprobamos la oposición éramos maestros».

Quienes optaron por *seguir estudios*, mayoritariamente mujeres, superan con creces (en una proporción de tres a uno) a quienes manifiestan haber elegido Magisterio como «promoción». Incluso a la suma de éstos con quienes se vieron obligados a seguirlos por razones geográficas o de *numerus clausus*. De donde se deduce que es una *opción no manifiesta* por motivos de imagen, por ser «la puerta falsa» que indicaba una buena conocedora del tema, profesora de Magisterio. Y, a la vez, una *opción sobrevenida* a la luz de las circunstancias reales. Los estudios seguidos son siempre de nivel universitario y ciclo largo, preferentemente licenciaturas en ciencias sociales y/o humanidades. De manera cualitativa, la observación directa y el contacto con una muestra teóricamente significativa de esos alumnos permiten decir que tales estudios son los de Pedagogía y, subsidiariamente, Psicología. Es decir, las dos áreas que constituyen los paradigmas científicos de la enseñanza. En la perseverancia académica se da, pues, una continuidad, si no vocacional de modo directo, sí dentro del gradiente de la profesión docente.

Magisterio es una ocupación con una reproducción interna neta muy reducida. Otros estudios previos la han situado en torno al 5 por 100 (Ortega y Velasco, 1991 y Guerrero, 1993). La continuidad familiar en estos estudios es escasa por cuanto opera como un instrumento de movilidad social, sobre todo para los varones, que ascienden socialmente respecto a la posición social de sus progenitores y dotan a sus hijos del suficiente capital cultural como para estudiar y ejercer profesiones plenamente constituidas. Por eso, aunque casi la mitad de diplomados en los años ochenta que hoy son docentes tienen familiares dedicados a la enseñanza, ello es debido básicamente a los casos de familiares de segundo grado o, todo lo más, hermanos, puesto que son bastante más raros los casos de madres y, sobre todo padres (5,8 y 4,3 por 100, respectivamente).

Situación profesional: laboral y administrativa

La distribución del profesorado en relación a la titularidad en los centros, muestra una mayor presencia de ésta en la enseñanza pública, en una proporción de cuatro a uno respecto de la privada, y con un predominio femenino y, obviamente, de las primeras promociones sobre las últimas o más recientes.

En la enseñanza pública, la proporción de *propietarios definitivos* o maestros con «plaza en propiedad», plenamente estables por tanto, es el doble de la de *propietarios provisionales*, que se ven obligados a concurrir cada año al concurso de traslado. En el Cuerpo de Maestros, es mayoría la situación laboral de «definitivos» tal desfase refleja que el proceso de estabilización profesional, desde el ingreso por oposición hasta alcanzar la condición de propietario definitivo, requiere un período de tiempo, que algunos trabajos han cifrado en 6 años, con tendencia a incrementarse en la segunda mitad de los ochenta debido a la reforma en marcha (Guerrero, 1993). En ese lapsus temporal se encuentran, obviamente, muchos de los que obtuvieron plazas en las convocatorias de la segunda mitad de esa década. También pudieran darse casos de propietarios provisionales desplazados por amortización de la plaza debido al retraimiento demográfico.

Que el profesorado de *enseñanza privada* no ingresa mediante mecanismos de concurrencia pública sino, como su propio nombre indica, privada, es algo que podría decirse perogrullesco. Pero que tal *privacidad* incorpore grandes dosis de particularismos, pertenece ya al terreno sociológico. En la mayoría de los casos, seis de cada diez, son *factores particularistas* los que han permitido ese ingreso en centros privados: básicamente, la amistad, familiaridad o conocimiento con la propiedad y/o el profesorado de los centros. La mayoría de mujeres contratadas por estos procedimientos, abona la idea de que la garantía de género se alía con la amistad, en unos centros que cuidan mucho la relación con la clientela. Aunque aumenta la tendencia a una contratación mediante *mecanismos universalistas*, entre las mujeres de las últimas cohortes, como es el caso de anuncios en la prensa. Entre los varones, el estereotipo parece funcionar, ya que es su osadía de enviar currículums o visitar directamente los centros lo que más funciona. Aunque no mucho más que los procedimientos particularistas, que suponen una de cada dos contrataciones entre los profesores varones de enseñanza privada.

Con todo, para una tercera parte de quienes hoy ocupan una plaza de enseñanza básica en un colegio público o privado, el acceso a la enseñanza se ha realizado pasando antes por otra ocupación: tres de cada cinco maestros y una de cada cuatro maestras, diplomados en los ochenta, han trabajado con anterioridad en un sector distinto a la enseñanza. Se han dedicado a actividades relacionadas con los servicios, tanto públicos como privados (sobre todo estos últimos), y el comercio. Pocos lo han hecho en sectores productivos clásicos (industria, agricultura, ganadería o construcción). Tampoco, curiosamente por lo que tiene de ejemplar, en la sanidad, que parece un modelo inalcanzable, tanto en la categoría laboral de las ATS como de los médicos.

En la mitad de los casos, el hecho de ingresar en la enseñanza se ha debido fundamentalmente a la vocación. Se hace así buena la valoración tan alta concedida a la idea de que a una profesión se va por su interés intrínseco. Significativamente, como se señalaba *supra*, son las promociones más jóvenes las que valoran más ese motivo «voluntario» de cambio. La mitad de los casos que cambiaron de ocupación lo hicieron de una manera obligada: sea por el despido o por la escasa retribución de su ocupación previa. Con lo que se comprueba, de nuevo, cómo la tan traída y vilipendiada retribución salarial docente no es tan baja, según de donde se proceda. Desde luego, es un criterio que se tiene más en cuenta que otros valores extrínsecos, como el horario o el prestigio, a la hora de cambiar de ocupación.

3.2. *Los que trabajan, pero no enseñan*

Del mal, el menos; dice el proverbio. La tercera parte de personas que obtuvieron su diplomatura como profesores de EGB en la década de los años ochenta, que no ha podido poner en práctica sus conocimientos y titulación en su destino *natural*, ha optado por conformarse con seguir en la actividad que ya desempeñaban durante sus estudios o trabajar en otras, lejos de un aula y de un colegio de enseñanza general básica. El cuadro 6 muestra los sectores de actividad en que se ocupan las personas de este subconjunto.

CUADRO 6

Distribución funcional por género de los diplomados en EGB en los años ochenta que no trabajan en la enseñanza

Sectores de actividad	Conjunto	Varones	Mujeres
Administración Pública	47,0	42,0	48,0
Sanidad y Servicios	45,0	45,4	44,5
Primario y Secundario	8,0	12,6	7,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fuente: «Encuesta». Datos en porcentaje. Lectura vertical.

Como se puede apreciar, la abrumadora mayoría de los mismos trabajan en el sector terciario, especialmente en la Administración pública; de ellos, algo más de la mitad, casi tres de cada cinco, como personal contratado y los dos restantes como funcionarios. Por género, las mujeres se emplean en mayor medida en la función pública, aunque los hombres están más funcionarizados. Éstos, igualmente, ocupan más puestos en actividades de servicio, como la banca, el transporte o el comercio, así como en la industria.

El paso de los años, muestra la evolución del empleo desde los sectores productivos a los de servicio y una contracción de las personas que se emplean en las administraciones públicas, con excepción de los años siguientes a la llegada al poder del PSOE, en los que las promociones tituladas por aquellos años, las mujeres en especial, consiguen un alto porcentaje de puestos en la función pública; coincidiendo con el crecimiento del sector público, central y autonómico, que tiene lugar en los primeros años del mandato socialista.

Las mujeres constituyen tres de cada cuatro personas diplomadas como profesores de EGB durante los pasados años ochenta, que se encuentran trabajando en actividades distintas de la docencia. Desde el punto de vista del *género*, se da un pequeño sesgo o desviación, de apenas punto y medio porcentual, a favor de los varones y en relación al conjunto de la muestra. Aunque no puede establecerse *a priori*, pudiera ser que la ausencia de ese componente rural que posee el Magisterio, el componente *urbanita* de este colectivo (tres de cada cuatro de sus componentes proceden de grandes ciudades de más de 100.000 habitantes), que explica en gran parte esa laicidad y permisividad reflejadas en sus concepciones y prácticas sociales, sea un factor determinante en su encauzamiento laboral hacia derroteros no docentes. Si a esto le sumamos sus orígenes sociales más bajos (aumenta el número de hijos de obreros y desciende el de clases medias, y de manera notable el de hijos e hijas de profesores de EGB), puede decirse, de acuerdo con Bourdieu, que tanto el capital social como el cultural funcionan adecuadamente en este campo social, ya que el colectivo de diplomados que ahora están ejerciendo en Magisterio, posee unos orígenes sociales más altos y una mayor procedencia del medio docente que sus compañeros que se dedican a otras actividades.

Los motivos para no dedicarse a la enseñanza

Si consideramos sus propias argumentaciones de su actual ausencia de la docencia, obstáculos, impedimentos o imposibilidades, más que motivos, parecen explicar la situación de un grupo que ha estudiado para algo en lo que no ha encontrado la posibilidad real de ocuparse.

Las razones argüidas son contundentes respecto a que permanecer al margen de la enseñanza, su *destino natural*, no es una opción voluntaria, en la gran mayoría de los casos, sino el resultado de la falta de plazas o del mecanismo de conseguirlas, las oposiciones. Que viene a ser lo mismo, ya que la facilidad o dificultad de las pruebas de acceso a la función pública están, como en todo mercado, en función de la oferta y la demanda. Es decir, del número de plazas y del número de opositores o personas en disposición de hacerlo. Y, como quiera que lo primero está en regresión y lo segundo en progresión, la dificultad aumenta más allá del tipo de conocimientos o modalidad de examen seguido. El cambio de tendencia en los «motivos» aducidos para «no estar en la enseñanza», que reduce el *temor* a las pruebas, que se produce en la 2.ª promoción, coincide con el Decreto 222/1985, desarrollado en la Orden de 29 de

marzo de 1985, que facilita el desarrollo de las pruebas de la fase de oposición. El problema es que las plazas siguen reduciéndose; de ahí el incremento en el porcentaje correspondiente.

CUADRO 7

Razones para no estar en la enseñanza

Razones	Conjunto	Varones	Mujeres	1.ª	2.ª	3.ª
Escasez de plazas	70,0	71,0	69,0	59,0	73,0	72,0
Dificultad oposiciones	14,0	6,5	16,0	26,0	11,0	11,0
Necesidad de trabajo	6,2	0,0	8,2	7,4	5,5	6,4
Falta promoción/interés	5,4	13,0	3,0	3,7	5,4	6,4
Atractivo otra ocupación	4,7	9,7	3,1	3,7	5,5	4,3

Nota: 1.ª, 2.ª y 3.ª son las promociones 1979-1982, 1983-1986 y 1987-1990, respectivamente.

Fuente: «Encuesta». Datos en porcentaje de lectura vertical.

De los datos del cuadro 7, se deduce claramente que «no estar en la enseñanza» es una decisión abrumadoramente obligada en más de ocho de cada diez casos. De hecho, los intentos de obtener plaza en la enseñanza estatal son reales, incluso en repetidas ocasiones: tres de cada cinco profesores de EGB, diplomados en los ochenta, lo han intentado; la mitad de ellos, una vez y el resto, dos y tres veces. En las promociones intermedias, los intentos han llegado a cuatro de cada cinco, reduciéndose drásticamente en las últimas, cuando el número de plazas convocadas se ha ido paulatinamente reduciendo.

El acceso al puesto de trabajo

Si atendemos al «tiempo que han tardado en encontrar trabajo al finalizar los estudios», un tercio lo tenía previamente o lo consiguió de inmediato, antes de transcurridos seis meses después de finalizar Magisterio. En realidad, sólo la mitad de éstos, uno de cada seis diplomados, trabajaba ya al acabar. Un número importante, pues, hasta dos de cada tres titulados, tuvo mayores posibilidades temporales de optar a un puesto docente, bien preparando oposiciones, enviando currículums o visitando centros. La mitad de ellos (un tercio) empleó entre seis meses y dos años, y la otra mitad (el tercio restante), más de dos años.

Sólo una pequeña parte, que ronda el 5 por 100 del colectivo, se incorporó a la enseñanza. En su gran mayoría a una enseñanza fundamentalmente inestable por la facilidad del despido: la *privada*, sobre todo en una fase como ésta de descenso demográfico y reestructuración de plantillas; y la *particular*, aún más preca-

ria y fugaz, en sueldos, condiciones materiales y *status*. A pesar de que, en pureza, la enseñanza particular sería una manifestación típica del ejercicio libre de la profesión.

Más de la mitad de los diplomados preparó oposiciones a la enseñanza, en tres de cada cuatro casos. Es decir, hubo un intento serio de ingresar en la docencia por parte de más de un tercio del colectivo. Y no tan sólo formalmente, ya que, como se ha visto, esos intentos se han repetido hasta dos y tres veces en muchos casos. En las últimas promociones, el descenso del número de plazas ha provocado un drástico cambio de tendencia a favor de las oposiciones a plazas no docentes de la Administración. Como señalaba una diplomada en Magisterio al hablar de los motivos suyos y de sus compañeros de promoción para prepararlas: «salen más y hay más variedad».

Un tercer grupo, significativa y cuantitativamente hablando, pues alcanza hasta un quinto del grupo analizado, estudió otra carrera, en una facultad de ciencias sociales y humanidades. Es decir, continuó con Pedagogía o intentó hacer Historia o Psicología, tal como había previsto, una parte o como se vio obligado por las circunstancias, otra.

Satisfacción profesional y valoración de la enseñanza

La satisfacción profesional, un dato significativo del componente vocacional sea en la docencia o no, es la mitad de la que muestran sus compañeros de promoción que se dedican a la enseñanza. Ello no conduce, sin embargo, a detectar una añoranza mayoritaria de la enseñanza como *arcadia* perdida. Si ahora tuvieran que *decidir de nuevo*, sólo dos de cada cinco optarían por la enseñanza, en lugar de su actual profesión en la Administración pública o los servicios. Una proporción muy similar, sólo cinco puntos porcentuales menor, se quedaría en su trabajo. Las opciones son, además, muy homogéneas e independientes del género o de la promoción a la que se pertenezca. Resta hasta casi un quinto, que optaría por una tercera vía y cambiaría su trabajo por otro diferente, pero no en la enseñanza.

La *comparación de su profesión actual con Magisterio* expresa, en cualquier caso, la verdadera dimensión de la *saudade* profesional. El Magisterio sale, realmente, muy beneficiado, ya que, en conjunto, su actual ocupación sólo resulta mejor para un quinto del colectivo, igual para el doble y peor para el restante cuarenta por ciento. Analizando la comparación en aspectos concretos, como se puede observar en el cuadro 8, para la mayoría de este colectivo de profesores de EGB que no ejerce la enseñanza, su actual dedicación sólo supera a Magisterio en las posibilidades de promoción que les ofrece. A cambio, le da menos remuneración, igual o menor prestigio y menos interés en su ejercicio o práctica cotidiana.

Así pues, parece que el único punto flaco en la comparación es la promoción, fruto del hecho de que la carrera docente es muy limitada o está cerrada a

las estrategias personales. Como ya han destacado autores consagrados (Bécker, 1952; Hoyle, 1965), su carácter horizontal y geográfico es la causa del abandono de muchos docentes, sobre todo varones, hacia otras ocupaciones con mayores perspectivas de movilidad vertical en la escalera administrativo-profesional. Y es lo que parece reflejarse aquí, donde las diferencias, en razón del género, se producen básicamente en este apartado y en el retributivo, por las probabilidades estadísticas de unas mayores retribuciones y posibilidades de promoción del lado masculino.

CUADRO 8

Comparación de la actual profesión con Magisterio

	Global	Prestigio	Retribución	Promoción	Interés
Mejor Magisterio	41,5	42,0	50,0	27,0	47,0
Iguales	37,2	51,0	29,0	30,0	39,0
Mejor la actual	20,2	6,2	19,0	42,0	14,0

Fuente: «Encuesta». Datos en porcentaje y lectura vertical. El resto hasta 100 por 100, no contesta.

La *comparación de Magisterio con otras profesiones* u oficios sí recoge esa reminiscencia de la profesión perdida por parte de quienes, habiendo estudiado para ejercerla, se ven confinados en otro tipo de ocupaciones. En relación a las valoraciones que realizan sus compañeros docentes, la enseñanza sale beneficiada comparada con el conjunto de propuestas que se ofrecen. Quienes habiendo estudiado Magisterio en los años ochenta, no lo ejercen, valoren menos aquellas ocupaciones con más prestigio que éste, y ofrecen una mayor valoración en términos de igual y menor prestigio. Es decir, los propios maestros y maestras tienen una valoración de su profesión más baja que la que tienen los titulados que no la ejercen.

3.3. *Del paro y otras soledades: el proceso de desempleo*

El paro es un proceso en el que se está porque: a) no se ha encontrado todavía el primer trabajo, o b) se ha tenido trabajo y se ha perdido, no importan ahora los motivos de esa pérdida. Matemáticamente, una sexta parte de la muestra está en paro. Lo cual indica poco si no se contextualiza; sobre todo, por las profusas y abultadas cifras de paro que, desgraciadamente, estamos acostumbrados a escuchar. Su comparación respecto a la población general es favorable, ya que en los meses en que se desarrolló el trabajo de campo, la tasa de paro era del 17,5 por 100, un punto porcentual por encima del 16,8 por 100 de nuestro colectivo. Sin embargo, hay que tener en cuenta, de acuer-

do con los datos que proporciona la Encuesta de Población Activa (EPA), dos factores decisivos en la determinación de la tasa de desempleo: el nivel formativo, que la reduce significativamente conforme sube, y la edad, ya que los jóvenes sufren tasas de paro más altas. Así, la EPA del 4.º trimestre de 1993 ofrecía unas tasas de paro de 26,75 y 5,85, para los titulados universitarios de 25 a 29 años y de 30 a 44 años, respectivamente. Como quiera que los grupos de edad estudiados en nuestra muestra se sitúan entre los 24 y 35 años, aproximadamente, una media ponderada de los datos de la EPA, nos obliga a aceptar la tasa de desempleo de los diplomados en Magisterio como cercana a los niveles de grupos sociales similares.

Por otra parte, se pone de manifiesto que la construcción social del empleo, incluso en un ámbito feminizado, sigue siendo patriarcal; de manera que la condición de cabeza de familia sigue adjudicándose con prioridad al varón. De hecho, la totalidad de personas de este colectivo, que no hace *nada* en la actualidad, hasta una quinta parte del mismo, son mujeres. Y eso ocurre en todas las promociones, jóvenes y menos jóvenes.

En realidad, *tras finalizar sus estudios* iniciaron estrategias individuales diversas que, desgraciadamente, han coincidido en el tiempo en un fin similar: el paro. Hasta una décima parte, encontró trabajo en la enseñanza: *ninguno* en la pública, siete en la privada y tres dando clases particulares.

La mitad de los titulados preparó oposiciones: a la enseñanza, en su inmensa mayoría, y a la Administración, en menor medida. En uno y otro caso, no debieron funcionar bien los mecanismos de acceso, ya que siguen fuera de la función pública a la que quisieron incorporarse. Algo más de la tercera parte reconoce que persiste en el intento, aunque ahora la proporción está más igualada entre la docencia, las mujeres sobre todo, y la Administración, más los hombres.

Una sexta parte continuó estudios de segundo ciclo en Facultades: de ciencias sociales y humanidades, en tres de cada cuatro casos, y de ciencias, el resto. El número viene a coincidir con el de quienes declararon con antelación que estudiaron Magisterio con fines promocionales o por su facilidad y notas de Selectividad. Una parte de ellos sigue en el intento. Ven así realizada su «entrada por detrás», que decía una profesora de Magisterio, aunque no del todo como la pensaron.

Las personas que restan, trabajaron en otras actividades o buscaron trabajo. De resultas de esas estrategias, tres de cada cuatro personas, que están ahora en paro y con indiferencia de su género, han trabajado con anterioridad. La mayoría de ellas, en la enseñanza; y una proporción algo menor, en otras actividades.

El *trabajo en la enseñanza* se divide en tres grupos muy similares en cuanto a efectivos: un tercio que ha trabajado en la enseñanza pública; otro tercio, en la privada; y otro dando clases particulares. Las personas que han trabajado en la enseñanza pública lo han hecho, obviamente, como sustitutas o interinas, ya

que de haber sido *funcionarios de carrera*, difícilmente habrían perdido esa condición, de no mediar sanción muy grave o solicitud de excedencia, que no constan. De la enseñanza privada es más fácil salir, entre otras razones por su paulatina reducción debido a la contracción demográfica y al crecimiento de la pública. Según las estadísticas oficiales, el profesorado titulado de enseñanza preescolar y primaria en centros privados se redujo en los años ochenta en más de once mil profesores, pasando de 95.186 a 84.092; número que representa una reducción del 11,7 por 100 de los efectivos de partida. En la enseñanza pública, mientras tanto, pasó de 151.476 a 184.771, ganando más de treinta y tres mil efectivos, con una ganancia neta del 22 por 100, respecto a los inicios de los ochenta (MEC, 1993).

La *enseñanza particular* es una forma *sui generis* de entender el ejercicio libre de la enseñanza, que más se podría considerar un complemento salarial o una actividad marginal *entre tanto* surge un empleo en un centro escolar, preferentemente, o donde sea, finalmente. Pero es algo, al parecer, común a una generalidad de jóvenes diplomados, por lo que cuentan en las entrevistas:

«Bueno, he dado clases particulares en casa. Nada más terminar Magisterio, di clases particulares, incluso habiendo aprobado las oposiciones, (...) unos tres o cuatro años.» (Auxiliar Administrativa de la Universidad Politécnica).

«Sí, estoy dando clases particulares (...) a una niña de 2.º de BUP, que ya llevo con ella dos años; y ahora estoy dando a 6.º de EGB. (...) Yo me imagino que tengo cuarenta, o que estoy en mi clase, igual, es increíble» (Profesora en paro).

El trabajo fuera de la enseñanza se distribuye, como en el caso de los que aún lo conservan, entre la Administración pública y los servicios, aunque en una proporción diferente: tres quintas partes en la sanidad y los servicios privados y una quinta parte en los servicios públicos; quedando el quinto restante en la industria.

El proceso de incorporación a esos trabajos ha sido lento y desigual: sólo uno de cada cinco encontró un trabajo en menos de seis meses. Una cifra reducida si se tiene en cuenta que casi la mitad de los mismos *conservó* el trabajo que ya tenía al realizar los estudios. No llegan a uno entre cinco los que encontraron trabajo antes de dos años y, finalmente, una tercera parte empleó más de dos años en encontrar ese trabajo. La relación con el empleo en este grupo es especialmente preocupante si se considera que *la tercera parte aún no ha encontrado trabajo*. Grupo en el que *las mujeres constituyen el 85 por 100* y en el que están representadas todas las promociones, inclusive personas tituladas a comienzos de los años ochenta. Aunque, eso sí, en distinta proporción: las tres primeras promociones representan sólo el 15 por 100, las cuatro intermedias el 35 por 100 y las tres últimas, el 50 por 100 restante.

La situación y características de estas personas, en su mayoría mujeres casadas, podría plantear si realmente están en el mercado de trabajo, sobre todo si se consideran los criterios oficiales en relación al género y estado civil. Su declaración explícita como «parados/as» no deja lugar a dudas de que se consideran formando parte de ese mercado, salvo en el de aquellas que manifiestan no estar haciendo nada en esa dirección. Así lo puede atestiguar el conocimiento de sus perspectivas y expectativas de inserción laboral, en el terreno educativo o en otro.

Perspectivas profesionales

En una situación de desempleo, con sólo una quinta parte del grupo percibiendo subsidio, las perspectivas no son muy halagüeñas. Mientras tanto, preparan oposiciones (hasta un tercio), siguen estudiando (los menos) e, incluso, no hacen nada (en todos los casos mujeres casadas, como ya se ha dicho). Un tercio del total, busca trabajo. Bien es cierto que, entre el grupo de personas en paro, habría que considerar también, un dato extraño aunque elocuente, cual es la alta tasa de «no contesta», que se aglutina en la pregunta acerca del desempeño de otras actividades remuneradas, constituida a partes iguales por las respuestas de hombres y mujeres y en las distintas promociones. Saber si forma parte del secreto de sumario de las actividades inconfesables o se adjudica a beneficio de inventario de la economía sumergida, lo que es lo mismo, a fin de cuentas, es algo que sólo una investigación ulterior podría aclarar. Queda constancia, no obstante, de esa anomalía *técnica*.

El modelo o perfil que, de ser posible, quisieran incorporar a ese destino profesional, es un modelo marcado por el rasgo definidor de la *estabilidad en el empleo*, algo que no es de extrañar con el panorama que tienen ante sí. Esta es su diferencia con el resto de sus compañeros. El perfil ideal de su profesión ordena, de la manera siguiente, los distintos atributos: 1.º estabilidad en el empleo; 2.º interés intrínseco; 3.º espíritu de servicio a la sociedad; 4.º promoción; 5.º salario; 6.º horario y 7.º prestigio. Además de la especificidad señalada, coinciden con sus colegas de otras actividades en la prelación que se da a la promoción sobre el salario.

Su deseo de ejercicio profesional es manifiestamente el de la docencia, como lo reconocen cuatro de cada cinco personas del colectivo, indiferentemente de su género y en mayor medida en las promociones que terminaron hace más tiempo. Como se puede desprender de la prioridad de la estabilidad en el empleo, la enseñanza que buscan es la pública. Entre otras cosas porque ya tienen una mayor experiencia, numérica al menos, de la inestabilidad de la enseñanza privada y del carácter complementario y de precariedad de la particular. Por eso también, esa quinta persona restante que opta por un futuro profesional fuera de la enseñanza, lo ve básicamente en la función pública, un sector estable y un empleo para siempre.

A la hora de plantearse la consecución de un empleo, piensan mayoritariamente que éste puede llegar mejor mediante mecanismos individualistas que universalistas. La mitad de la muestra considera que son de factores particularistas, como la suerte o tener amigos o conocidos, de los que depende que se pueda encontrar trabajo. Tras los valores particularistas, aparecen los universalistas, divididos en dos grandes apartados: sociales e individuales. Los primeros se argumentan por aquéllos que consideran que factores externos como la mejoría de la crisis económica, el Gobierno o los sindicatos pueden ser la causa de conseguir un empleo.

Mención aparte merece el factor *meritocrático*, reconocido tan sólo por una de cada nueve personas. Aunque debe de tener una componente de género, además, ya que cuatro de cada diez varones sí argumentan los méritos propios como adecuados para conseguir trabajo. Ciertamente es que estamos ante un colectivo que debe tener, lo que los psicólogos llaman, la *autoestima* muy baja, como para argumentar sus propios méritos en el mercado laboral. Pero lo que resulta más sintomático es que las personas formadas para integrar un sistema educativo que se mueve fundamentalmente bajo el modelo meritocrático, tengan tan poca fe en los valores que van a encarnar como agentes activos de ese sistema. Quizá sea una muestra de esquizofrenia o desintegración social, *anomia* la llamaría Durkheim, producto del proceso de separación social —cuando no marginación— que acarrea el paro. Una anomia de la que da idea la escasa *afiliación sindical* del colectivo.

4. SATISFACCIÓN Y REELECCIÓN: A MODO DE CONCLUSIÓN

Abundando en la idea antes esbozada de la relación entre vocación, idoneidad en la formación inicial y satisfacción profesional, podemos establecer algunas conclusiones finales del trabajo.

Un buen indicador del grado de satisfacción con que se desempeña una ocupación viene dado por las respuestas ante una posible y condicional situación de volver a elegirla. En la muestra, volverían a estudiar Magisterio el 59,9 por 100 en su conjunto; pero el 73,8 por 100 de los hoy enseñantes; sólo el 46,5 por 100 de los que se dedican a otras ocupaciones y uno de cada dos de los que están en paro, el 50,0, exactamente.

Desde esta premisa, quienes ejercen el Magisterio parecen mostrar un nivel general alto de satisfacción: cuatro de cada cinco diplomados como profesores de EGB en los ochenta, están hoy tan satisfechos con el ejercicio docente que, de volver a tener que decidir, volverían a reincidir en su elección profesional. La satisfacción aumenta en las mujeres maestras y en los más recientes en su incorporación a la docencia.

En el caso de quienes trabajan fuera de la enseñanza, la experiencia final es que están menos inclinados a repetir la experiencia que sus compañeros que

han acabado enseñando: la mayoría de ellos, e incluso ellas, no volverían a estudiar Magisterio. Una mayoría que apenas supera la mitad de los entrevistados y que oscila según las promociones y el género. Así, quienes terminaron más recientemente los estudios, sí volverían mayoritariamente a elegirlos, más los varones que las mujeres; proporción que se invierte en las personas que terminaron en el primer tercio de los años ochenta.

Por paradójico que pueda parecer, si se consideran los resultados que tienen ante sí, el número de maestros que terminaron en los ochenta y están en paro que volvería a estudiar Magisterio es ligeramente mayor al de quienes no lo harían. Curiosamente, con una tendencia más masculina que femenina entre sus filas y con mayor incidencia entre quienes han terminado más recientemente, que han tenido, obviamente, menos tiempo para la desazón y el «quemé».

En realidad, repetirían estudios quienes guardan un recuerdo grato y positivo de los mismos, amén de haber encontrado una satisfacción suficiente de su destino profesional o, al menos, han llegado a una solución de compromiso entre el pasado y el presente. Habría que recordar nuevamente el papel significativo que las credenciales o notas académicas parecen tener en la clasificación del mercado laboral, en general, y en la selección del personal del propio sistema educativo, en particular; en nuestro caso, quienes se dedican a la enseñanza, no sólo tienen antecedentes sociales más elevados, sino también académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- BÉCKER, H. S. (1952): «The career of the Chicago public schoolteacher», *American Journal of Sociology*, n.º 57, pp. 470-477.
- GUERRERO SERÓN, A. (1993): *El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la CAM.
- HOYLE, E. (1965): *The Role of Teacher*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, The Chicago University Press.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*, Madrid, CIDE.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC.