

# **LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES EN ESPAÑA. CONTEXTO DE LA CUESTIÓN Y RESULTADOS DE UNA ENCUESTA**

Francesc Jesús Hernández i Dobon y José Beltrán Llavador

(francesc.j.hernandez@uv.es; jose.beltran@uv.es )

Departamento de Sociología y Antropología Social

Universidad de Valencia (España)

La tarea no es fácil: la desregulación social generada por la crisis del contrato social es tan profunda que desregulariza incluso la resistencia a los factores de crisis o la reivindicación emancipadora que habría de conferir sentido a la resistencia.

Boaventura de Sousa Santos (1999)

## **1. Introducción**

La literatura reciente sobre la formación del profesorado en nuestro país ha sido especialmente prolífica en el contexto de la reforma educativa que se implantó en la década de los 90, y que en el plano legislativo se materializó en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Fue ésta una reforma tan esperada como necesaria si se tiene en cuenta que la anterior tuvo su inició en 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), también llamada Ley Villar Palasí, tomando el nombre del ministro que la impulsó. Entre una y otra, nuestro país protagonizó un intenso cambio social (transición a la democracia, configuración de un estado autonómico, incorporación a la Unión Europea, etc.) que permite una lectura de la reforma educativa en clave de modernización social. Ahora bien, la magnitud de las expectativas depositadas en la reforma educativa por parte de los agentes directa o indirectamente implicados (docentes, familias, instancias administrativas, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica...) nos da la medida de las insatisfacciones generadas, o dicho en otros términos, el tamaño de la esperanza educativa guarda una relación directa con el tamaño de su frustración.

Si las transformaciones sociales en España a lo largo de veinte años, entre 1970 y 1990, han sido profundas y aceleradas, no menos lo han sido en la década de los 90. Por mencionar un asunto que concierne a nuestro análisis, en este periodo nuestro país ha pasado de un gobierno de signo progresista a un gobierno de signo conservador, heredando este último una ley educativa (la LOGSE) hacia la que desde el principio mostró su desafección, cuando no su clara oposición.

Sin embargo, sería injusto hacer una lectura meramente interna de los acontecimientos de nuestro país en los dos últimos lustros, ignorando las tendencias y las

lógicas arrolladoras de la última fase del capitalismo en el contexto internacional, y que se resumen, en un término que se presta a no pocos equívocos y simplificaciones, en la llamada globalización. Sin entrar en el debate acerca de la polisemia de este concepto que ha pasado a formar parte de la nueva retórica de los poderes en dominio, lo cierto es que nos hallamos inmersos en lo que M. W. Apple ha caracterizado como una era conservadora (vide también Teodoro, A.: 2003).

Los síntomas de esta era son tan complejos como contradictorios, pero sin duda encuentran su reflejo, en la esfera educativa, en lo que el sociólogo Salvador Cardús (2000) ha denominado, en un título homónimo, «el desconcierto educativo». Algunas de las manifestaciones de este desconcierto se pueden detectar tanto en las agencias como en los principales agentes de socialización. Y también encuentran su reflejo, cómo no, en la confianza o escepticismo respecto de la formación inicial y en ejercicio de los docentes.

En correspondencia con el escenario que acabamos de trazar de manera muy esquemática, nuestro país ha atravesado por algunas fases claramente diferenciadas por lo que se refiere a la formación continua del profesorado. Estas fases sólo pueden ser interpretadas cabalmente si se ponen en relación con el decurso de los movimientos de renovación pedagógica (MRP). Así, en los años 70 y 80 hubo una notable eclosión de colectivos y MRP, que fomentaba la formación de los docentes en ejercicio a través del intercambio de experiencias y las innovaciones pedagógicas, al tiempo que estimulaba a las nuevas cohortes del profesorado, sirviendo como horizonte de referencia. En una segunda fase, este panorama fue cambiando hacia finales de los 80, cuando buena parte del contingente que nutría estos movimientos fue absorbido por las nuevas administraciones educativas (surgidas a partir de la descentralización estatal en comunidades autónomas) para promover la reforma educativa institucional que culminaría, como ya dijimos, en la LOGSE.

El cambio señalado tuvo, al menos, dos efectos que merece la pena destacar. Por una parte, supuso la neutralización y descapitalización de los MRP, miembros destacados de los cuales pasaron a formar parte de las recién creadas agencias de formación continua del profesorado (Centros de Profesores: CEP), que dependían orgánicamente de las administraciones educativas. Por otra parte, el cambio supuso la reconversión de lo que en su origen era movimientos sociales, en este caso de carácter educativo, en estructuras y organizaciones de carácter estatal. Esto significó, en consecuencia, una pérdida considerable de su autonomía, puesto que su experiencia y su potencia crítica iban a ser puestas al servicio de los requerimientos técnico-pedagógicos de la nueva reforma educativa. Si la pérdida de autonomía fue relativa, en la última y más reciente fase, en la que todavía estamos inmersos, estas agencias formativas –a manos ya del gobierno conservador– han sufrido una pérdida total de autonomía. Por decirlo gráficamente, se han

transformado en sucursales servodependientes de políticas educativas de corte tecnocrático, que someten la formación continua a la ley de la oferta y la demanda. Atendiendo a esta dinámica la formación se traduce en, y se reduce a, una oferta de cursos *à la carte* en función de la demanda de los docentes considerados ahora desde una perspectiva clientelar.

Aunque este mapa aproximativo –y a efectos meramente descriptivos– no pretende acotar todo el territorio, quizá permita comprender mejor los datos y las hipótesis vertidas a continuación. Que los docentes perciban que no necesitan más formación puede ser un indicio respecto a su desmotivación sobre ésta. Ahora bien, el enunciado quizá se puede entender mejor si se lee como que los docentes están desmotivados de «esta» formación y en «este» contexto.

Ante un desconcierto educativo creciente es plausible aventurar que los docentes adopten una actitud que podría calificarse de conformista. Esta actitud, en tanto que no es reactiva pero tampoco proactiva, es adaptativa.

Podríamos trasladar los análisis sobre las actitudes de los estudiantes ante su escolarización (Fernández Enguita: 1995) a las actitudes por parte de los docentes sobre su formación (¿acaso no es ésta una suerte de prolongación de su escolarización?). A modo de hipótesis provisional, y a la luz de los datos que barajamos a continuación, podríamos sostener que, como en el caso de los estudiantes, las estrategias dominantes por parte de los docentes acerca de su formación continua serían instrumentales o funcionales más que expresivas, al contrario de lo que sucedía en los momentos de mayor efervescencia de los MRP, en los que los docentes actuaban motivados por el idealismo e impulsados por el horizonte de cambio social. Entre la desgastadora resistencia y la prometeica oposición, los docentes eligen (o quizá son elegidos por) la acomodación.

En cualquier caso, lo que encontramos a continuación no deja de ser un indicador más, pero no por ello menor, de una crisis que aqueja al sistema educativo, pero también al sistema social. Que los docentes muestren que están suficientemente formados es un hecho cargado de ambivalencia: o muestran una buena dosis de confianza en su formación inicial y en su capacidad para trazar itinerarios autoformativos, o muestran un claro escepticismo hacia el actual escaparate formativo. Si se toman como coyunturales ambas respuestas no son preocupantes, sino más bien reflejan diferentes posiciones defensivas ante variables tan conservadoras como arrolladoras, la combinación de las cuales provoca desconcierto educativo. Si las respuestas persistieran, entonces sin duda tendríamos motivos sobrados para una doble preocupación: porque ello nos permitiría deducir que el desconcierto continúa y que ante este, la percepción del profesorado permanece inalterable.

Dejamos al lector que formule sus propias interpretaciones a la luz de los datos que se presentan en las páginas que siguen.

## **2. La Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo**

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) de España realiza anualmente una Encuesta sobre Calidad de Vida en el Trabajo (ECVT). Los resultados se publican en un CD y pueden consultarse también en la página web del Ministerio: [www.mtas.es](http://www.mtas.es). Ambos soportes no son idénticos, sino más bien complementarios. Este instrumento estadístico, ciertamente poco explotado, permite obtener algunas conclusiones sobre la formación de los docentes.

La ECVT se realiza sobre una muestra representativa, y pretende indagar la calidad de vida en el trabajo elaborando un índice de calidad de vida en el trabajo que se compone de otros como, por ejemplo, un índice de condiciones, otro de orgullo, de participación, de autonomía, etc. Los datos proporcionados por el MTAS permiten algunas indagaciones complementarias, como la que expondremos a continuación a propósito de la formación de los docentes. Nos centraremos en los resultados parciales, desagregados según la «sección de actividad» de los trabajadores y de las trabajadoras entrevistados. Se entenderá que los trabajadores y las trabajadoras ocupados en la sección de actividad de Educación son en su mayoría docentes. A continuación distinguiremos los resultados que aporta la ECVT respecto de la formación inicial, esto es, aquella que permite el acceso al puesto de trabajo docente, y la formación continua, a saber la que se realiza cuando el docente se encuentra en activo y ocupado. Por último, se resumirán algunas conclusiones.

## **3. La Formación Inicial**

Según los docentes, la relación entre formación inicial y requerimientos formativos del puesto de trabajo ocupado es, en líneas generales, adecuada. Como muestra la tabla 1 (tabla 4.3 de la ECVT), en la sección de actividad de Educación se da uno de los mayores porcentajes registrados en la estimación de que el puesto de trabajo es el correcto para la formación que se tiene (84,9%, superior al valor global de 76,9%). Por secciones de actividad, únicamente la producción y distribución de electricidad, gas y agua, presenta un porcentaje superior (90,3%), si bien, en el caso de los docentes, la percepción de sobrecualificación es mayor (12,4% frente a 6,3%). Si sumáramos las columnas correspondientes a las respuestas a y b, esto es, aquellas personas que consideran que el

puesto de trabajo se corresponde con la formación y aquellas otras que entienden la formación requerida es inferior a la que dispone la persona ocupada, el valor correspondiente a la fila de la Educación sería de 97,3%, únicamente inferior al resultado de la fila correspondiente a la Administración Pública no educativa (Defensa, Seg. Social, etc.), que alcanzaría el 98,1%. La estimación de una adecuación entre formación y ocupación o, en cualquier caso, de una cierta sobrecualificación, determina puntuaciones ínfimas en las opciones correspondientes a que se precisara más formación o una formación distinta (respuestas c y d, que en el caso de la sección de Educación tienen resultados de 0,5% y 0,6%, inferiores a los resultados globales, también bajos, de 1,2% y 1,1%).

A: El puesto de trabajo es el correcto		D: Se necesitaría una formación distinta a la que tiene el ocupado				
B: Es más bajo que la formación que tiene el ocupado		E: No sabe				
C: Realmente sería necesaria más formación						
	Distribución porcentual					
	TOTAL	A	B	C	D	E
TOTAL	100,0	76,9	16,2	1,2	1,1	4,6
SECCIÓN DE ACTIVIDAD						
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	100,0	83,3	8,7	1,3	0,6	6,1
Pesca	100,0	75,3	11,9	0,0	0,0	12,8
Industrias extractivas	100,0	83,8	10,2	0,0	6,0	0,0
Industrias manufactureras	100,0	78,2	14,3	1,3	1,6	4,5
Produc. y distr. de electricidad, gas y agua	100,0	90,3	6,3	0,0	0,0	3,4
Construcción	100,0	81,9	11,5	0,6	1,6	4,4
Comercio y reparaciones	100,0	74,9	17,5	1,3	0,9	5,4
Hostelería	100,0	70,1	22,1	1,8	0,7	5,3
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	100,0	78,3	13,8	0,8	0,6	6,6
Intermediación financiera	100,0	73,4	20,6	2,5	0,0	3,5
Inmobiliarias y alquileres. Servicios empresariales	100,0	66,3	24,0	1,9	2,2	5,7
Admón. Pública. Defensa. Seg. Social. Org. Extrat.	100,0	78,1	20,0	0,6	0,6	0,7
Educación	100,0	84,9	12,4	0,5	0,6	1,6
Activ. Sanitarias y veterinarias. Servicios Sociales	100,0	80,2	14,7	1,2	0,3	3,6
Otras actividades sociales. Servicios personales	100,0	79,1	14,5	1,4	0,6	4,5
Hogares que emplean personal doméstico	100,0	53,6	36,5	2,4	0,5	7,1
NO SABE / NO CONTESTA	100,0	72,6	14,1	2,6	3,7	7,0

Fuente: ECVT 2002, tabla 4.3.

La creencia de los docentes de que disponen de una formación adecuada al puesto que ocupan (en algunos casos, superior incluso) tiene que relacionarse con la manera que tienen de acceder a él. Como puede apreciarse en la tabla 2 (tabla 5.1 de la ECVT), entre los docentes se da una alta permanencia en el puesto de trabajo inicial, para el que consideraban tener la formación adecuada. Adviértase que el porcentaje de permanencia se situaría en el 39,7%, 10 puntos por encima del conjunto de los trabajadores y las trabajadoras ocupados. Un factor de esta circunstancia se encuentra en que los docentes declara en un elevadísimo porcentaje que el puesto que ocupan es aquel que buscaban y que correspondía, como hemos visto en la tabla anterior, a su formación (lo que, probablemente, se tendría que relacionar con el mecanismo de concurso-oposición para acceder a la función pública docente). Así lo declara el 89,4% de los encuestados, frente al 58,6 del conjunto de los trabajadores ocupados. Adviértase como otras motivaciones relacionadas con la adscripción al primer empleo, como serían la oportunidad de encontrar una ocupación (respuesta A), el deseo de trabajar (respuesta C) o la aportación económica familiar (respuesta D), recaban respuestas mínimas en comparación con el conjunto de los trabajadores. Incluso la aportación económica, que en los resultados globales, recoge un 11,7%, en el caso de la sección de actividad de Educación se reduce al 1,5%.

TABLA 2 OCUPADOS QUE PERMANECEN EN SU PRIMER EMPLEO, SEGÚN LOS MOTIVOS QUE INFLUYERON PARA ACEPTAR SU EMPLEO, POR DIVERSAS VARIABLES								
Pregunta: Motivos que más influyeron para aceptar el primer empleo actual								
A: Acepté lo primero que encontré				D: Por la situación económica familiar				
B: Era más o menos el empleo que estaba buscando				E: Otros motivos				
C: Aunque económicamente no lo necesitaba quería trabajar				F: No sabe/No contesta				
	% sobre total ocupados	Distribución porcentual						
		Total	A	B	C	D	E	F
TOTAL	29,5	100,0	21,2	58,6	3,5	11,7	3,0	1,9
SECCIÓN DE ACTIVIDAD								
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	34,6	100,0	20,9	37,1	0,8	32,1	4,4	4,7
Pesca	25,6	100,0	34,6	56,0	0,0	9,4	0,0	0,0
Industrias extractivas	19,9	100,0	31,4	68,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Industrias manufactureras	29,7	100,0	29,0	52,3	5,4	9,5	1,1	2,7
Produc. y distr. de electricidad, gas y agua	23,1	100,0	29,5	46,6	0,0	23,9	0,0	0,0
Construcción	17,8	100,0	23,6	64,6	2,5	2,9	6,5	0,0
Comercio y reparaciones	32,9	100,0	24,9	47,0	4,3	16,9	4,1	2,8
Hostelería	21,4	100,0	35,0	29,9	2,6	23,2	3,7	5,6

Transporte, almacenamiento y comunicaciones	21,0	100,0	18,4	59,0	3,8	18,8	0,0	0,0
Intermediación financiera	46,8	100,0	14,9	76,9	1,6	3,7	1,9	1,0
Inmobiliarias y alquileres. Servicios empresariales	27,0	100,0	22,5	55,5	5,2	11,9	3,0	1,9
Admón. Pública. Defensa. Seg. Social. Org. Extrat.	38,8	100,0	9,3	77,8	2,7	6,1	3,2	0,8
Educación	39,7	100,0	4,2	89,4	0,7	1,5	4,2	0,0
Activ. Sanitarias y veterinarias. Servicios Sociales	39,6	100,0	12,2	77,8	2,1	5,2	2,1	0,7
Otras actividades sociales. Servicios personales	25,0	100,0	19,6	61,6	11,7	2,3	2,2	2,5
Hogares que emplean personal doméstico	25,0	100,0	42,4	29,8	0,0	27,9	0,0	0,0
NO SABE / NO CONTESTA	23,3	100,0	28,2	55,1	0,0	6,5	10,3	0,0

Fuente: ECVT 2002, tabla 5.1.

A las motivaciones altruistas de la adscripción al primer empleo por parte de los docentes, que se orientan a aquella dedicación para la que consideran que se han formado suficientemente, corresponden causas semejantes de movilidad laboral. Como puede apreciarse en la tabla 3 (tabla 5.2 de la ECVT), resulta notable el porcentaje de trabajadores y trabajadoras que cambiaron de trabajo y se dirigieron a la Educación porque ella representaba una oportunidad de ascenso profesional, sin que resultaran particularmente determinantes otras motivaciones más, digamos, «materialistas», como el horario, sueldo o la apetencia personal. Así el ascenso profesional es la respuesta dada por el 37,3% de las personas ocupadas en la sección de actividad de Educación que han cambiado de trabajo, muy por encima del 21,3 del conjunto; mientras que la motivación económica, que en el resultado global asciende al 23,1%, en el caso de los docentes desciende al 14,1%.

TABLA 3 OCUPADOS QUE HAN CAMBIADO DE TRABAJO, SEGÚN LOS MOTIVOS DEL CAMBIO, POR DIVERSAS VARIABLES									
Pregunta: Motivos que más influyeron para cambiar a su empleo actual									
A: Era una oportunidad de ascender profesionalmente					E: Me apetecía cambiar de empleo				
B: El tipo de contrato me convenía más					F: Otros motivos				
C: El horario me convenía más					G: No sabe/No contesta				
D: Sueldo mayor, ganaba más dinero									
	% Sobre Total Ocupados	Distribución porcentual							
		Total	A	B	C	D	E	F	G
TOTAL	70,5	100,0	21,3	11,7	2,6	23,1	9,5	26,4	5,4
SECCIÓN DE ACTIVIDAD									
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	65,4	100,0	8,5	9,4	1,2	23,8	10,6	41,8	4,6

Pesca	74,4	100,0	17,5	17,2	3,6	25,3	4,5	32,0	0,0
Industrias extractivas	80,1	100,0	15,2	11,0	0,0	66,0	5,3	2,5	0,0
Industrias manufactureras	70,3	100,0	20,8	10,3	2,7	26,5	9,1	24,9	5,6
Produc. y distr. de electricidad, gas y agua	76,9	100,0	37,8	5,3	0,0	41,4	3,9	9,3	2,3
Construcción	82,2	100,0	16,8	11,9	1,2	32,5	6,9	23,8	6,8
Comercio y reparaciones	67,1	100,0	19,8	9,5	2,5	20,7	11,2	32,7	3,7
Hostelería	78,6	100,0	17,3	9,8	2,7	22,2	12,5	31,2	4,4
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	79,0	100,0	20,7	12,3	1,3	30,0	10,3	21,7	3,7
Intermediación financiera	53,2	100,0	34,6	13,0	3,2	22,8	14,5	10,9	1,1
Inmobiliarias y alquileres. Servicios empresariales	73,0	100,0	22,1	11,2	4,3	19,5	8,0	27,7	7,2
Admón. Pública. Defensa. Seg. Social. Org. Extrat.	61,2	100,0	32,6	21,8	1,6	11,7	8,5	18,9	4,9
Educación	60,3	100,0	37,3	13,1	2,0	14,1	8,9	18,9	5,7
Activ. Sanitarias y veterinarias. Servicios Sociales	60,4	100,0	33,3	19,2	3,4	10,5	8,7	19,8	5,1
Otras actividades sociales. Servicios personales	75,0	100,0	16,4	10,0	4,1	17,8	13,7	30,3	7,6
Hogares que emplean personal doméstico	75,0	100,0	2,7	4,8	13,9	23,1	6,4	33,5	15,5
NO SABE/NO CONTESTA	76,7	100,0	25,5	9,2	3,5	26,6	7,8	25,2	2,1

Fuente: ECVT 2002, tabla 5.1.

Así pues, los docentes se presentan, según los datos de las tablas anteriores, como un grupo que se considera preparado para desempeñar su trabajo, lo busca insistentemente, soslayando otras ofertas laborales que se le pueden presentar, o se incorpora a él porque le representa un ascenso profesional aunque no le suponga beneficios materiales. Este perfil, que podríamos denominar de vocación altruista, no se tendría que traducir en una gran demanda formativa. Al contrario, los docentes se consideran suficientemente formados para aquella profesión que han buscado. Dicho en otros términos, no se puede esperar una gran demanda formativa de aquellos que se dirigen a su trabajo como el cumplimiento de una misión para la que se han preparado suficientemente y que acometen desplazando otras motivaciones.

#### 4. La Formación Continua

Como corresponde a una profesión que se realiza en buena medida dentro de la función pública, los docentes tienen acceso a formación continua. La tabla 4 (tabla 4.1. de la ECVT) muestra que una proporción de trabajadores y trabajadoras de la sección de actividad

de Educación notablemente superior a la global se encuentra en centros de trabajo con acceso a la formación (58,8% de los docentes frente al 37,2% del conjunto de asalariados y asalariadas), un porcentaje intermedio entre el resto de la administración pública (63,0%) y la Sanidad (55,8%). El porcentaje de trabajadores y trabajadoras que participan en cursos ronda los 2/3, un porcentaje semejante al global. Ahora bien, la suma de aquellos trabajadores y trabajadoras que, en principio, considerarían no tener acceso a la formación, más aquellos otros que, aún teniéndolo, no participarían de ella, supondría un 61%, según los datos de la tabla siguiente.

TABLA 4 ASALARIADOS DE LAS EMPRESAS QUE PROPORCIONAN FORMACIÓN, SEGÚN PARTICIPEN EN CURSOS DE FORMACIÓN, POR DIVERSAS VARIABLES

	% sobre total asalariados	DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL			
		Total	Sí	No	NS / NC
TOTAL	37,2	100,0	63,1	36,2	0,7
SECCIÓN DE ACTIVIDAD					
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	9,1	100,0	69,6	30,4	0,0
Pesca	9,8	100,0	100,0	0,0	0,0
Industrias extractivas	36,7	100,0	46,1	53,9	0,0
Industrias manufactureras	34,6	100,0	60,1	38,9	1,0
Produc. y distr. de electricidad, gas y agua	42,5	100,0	49,1	50,9	0,0
Construcción	18,4	100,0	66,1	33,9	0,0
Comercio y reparaciones	31,6	100,0	70,2	28,9	0,9
Hostelería	20,9	100,0	53,6	43,1	3,3
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	44,2	100,0	65,7	34,3	0,0
Intermediación financiera	76,5	100,0	73,2	25,6	1,2
Inmobiliarias y alquileres. Servicios empresariales	36,8	100,0	62,2	37,8	0,0
Admón. Pública. Defensa. Seg. Social. Org. Extrat.	63,0	100,0	62,3	37,5	0,2
Educación	58,8	100,0	65,7	34,3	0,0
Activ. Sanitarias y veterinarias. Servicios Sociales	55,8	100,0	56,1	41,9	2,1
Otras actividades sociales. Servicios personales	29,4	100,0	55,7	44,3	0,0
Hogares que emplean personal doméstico	3,5	100,0	72,8	27,2	0,0
NO SABE / NO CONTESTA	32,8	100,0	74,1	25,9	0,0

Fuente: ECVT 2002, tabla 5.1.

Aquellos docentes que participan en la formación continua no presentan una estimación del proceso diferente a la del resto de trabajadores y trabajadoras ocupados. Como puede verse en la tabla 5 (4.5 de la ECVT), en el caso de la sección de actividad de Educación, la suma de aquellas personas que consideran que la formación les resultó muy útil (24,0) o bastante útil (58,8), es decir, el 82,8% del total de participantes en iniciativas formativas, presenta una dimensión muy semejante a los resultados del conjunto de

trabajadores y trabajadoras ocupados que entendieron que la formación era muy útil (30,2) o bastante útil (53,9), es decir, el 84,1%. Por contra, un 12,5% de los docentes entendería que la formación recibida sería poco útil o inútil, un porcentaje ligeramente superior al del conjunto, que sería del 8,4, añadiendo ambas los valores de ambas columnas.

TABLA 5 ASALARIADOS QUE RECIBEN FORMACIÓN PROFESIONAL, SEGUN LA UTILIDAD DE LA MISMA EN SU PUESTO DE TRABAJO, POR DIVERSAS VARIABLES

Pregunta: ¿Podría decirme el grado de utilidad que tiene para Vd. la formación que ha recibido de su empresa en función del trabajo que realiza?

	Distribución porcentual						
	Total	Muy útil	Bastante útil	Indiferente	Poco útil	Inútil	NS/NC
TOTAL	100,0	30,2	53,9	7,3	5,9	2,5	0,2
SECCIÓN DE ACTIVIDAD							
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	100,0	31,1	68,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Pesca	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Industrias extractivas	100,0	52,8	47,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Industrias manufactureras	100,0	36,7	50,1	6,7	5,1	1,3	0,0
Produc. y distr. de electricidad, gas y agua	100,0	31,1	68,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Construcción	100,0	27,0	61,8	6,5	4,7	0,0	0,0
Comercio y reparaciones	100,0	39,5	47,6	6,6	3,6	2,8	0,0
Hostelería	100,0	34,2	46,4	6,8	7,6	2,1	2,9
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	100,0	30,5	42,0	14,1	8,1	5,2	0,0
Intermediación financiera	100,0	32,8	50,7	11,4	2,9	2,2	0,0
Inmobiliarias y alquileres. Servicios empresariales	100,0	20,6	56,0	8,9	9,9	4,6	0,0
Admón. Pública. Defensa. Seg. Social. Org. Extrat.	100,0	25,0	59,4	6,9	6,2	2,5	0,0
Educación	100,0	24,0	58,8	4,7	9,9	2,6	0,0
Activ. Sanitarias y veterinarias. Servicios Sociales	100,0	33,0	53,6	6,4	4,6	2,4	0,0
Otras actividades sociales. Servicios personales	100,0	28,0	53,7	8,1	5,3	5,0	0,0
Hogares que emplean personal doméstico	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
NO SABE / NO CONTESTA	100,0	11,5	81,1	0,0	0,0	0,0	7,4

Fuente: ECVT 2002, tabla 4.5.

Si de la cifra de docentes con acceso a la formación, a saber, un 58,8, restamos los no participantes, el conjunto desciende al 38,6, y si de estos aún restamos los insatisfechos (12,5 de esta cantidad), el resultado es un 33,8% del conjunto de trabajadoras y trabajadoras ocupados en la sección de actividad de Educación satisfecho con la formación continua, es decir, un tercio del total. Los eventuales beneficios de esa porción tenemos que pensar que son disueltos en una consideración generalizada de formación inicial suficiente.

## 5. Conclusiones

La Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España permite obtener dos conclusiones que han de ser tomadas con muchas cautelas, dadas las limitaciones del instrumento estadístico y las mutaciones que se están produciendo en la formación de docentes. Piénsese que en el caso de la formación inicial está será afectada por la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, que instaurará en breve la Unión Europea, y que en el caso de la formación continua, también se verá afectada por el establecimiento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y el desarrollo de los Acuerdos sobre Formación Continua, que se vienen desarrollando desde 1993, y que se orientan hacia el establecimiento de un Sistema Europeo de las Cualificaciones en el marco de la Unión Europea. Con todas estas salvedades, los datos parecen apuntar a:

1. Una extendida concepción de suficiencia de la formación inicial, que se vincularía con una representación de vocación altruista para el ejercicio profesional, y
2. Una concepción de la utilidad de la formación continua que, aunque se mueva en márgenes similares a los del conjunto de la población ocupada, no deja de ser muy limitada, y en cualquier caso, según los datos anteriores, no abarcaría más allá de un tercio del conjunto.

Además de todas estas cautelas, este análisis no puede perder de vista la valiosa tarea, aun con pérdidas crecientes de reconocimiento social, ejercida por tantos y tantos docentes en su quehacer cotidiano. Esta tarea, a la que inevitablemente las tablas anteriores no pueden hacer justicia, no es menos importante ni meritoria por permanecer apenas visible ante la disminución progresiva del perímetro del espacio público.

En cualquier caso, a todo texto corresponde un contexto. Aquí hemos mostrado un punto de vista: invitamos a contrastarlo con otros en lo que P. Bourdieu ha llamado «el espacio social de los puntos de vista». Entre estos, debemos permanecer atentos y dar preferencia a la voz y al discurso de los docentes sobre su propia formación. Datos y discursos pueden arrojar evidencias que no hay que despreciar sobre las percepciones (razones y decisiones) del profesorado acerca de su propia formación, o lo que es lo mismo, sobre las posibilidad de transformación y mejora de su práctica docente.

## Referencias

- AA.VV. (2003): *Las políticas de formación permanente del profesorado*. Federación de Enseñanza CC.OO.
- Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid, Paidós/MEC.
- Asociación de Sociología de la Educación ([www.ase.es](http://www.ase.es))
- Beltrán, Francisco (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Beltrán Llavador, José (1994): «Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias», *C, L & E*, 21: 43-52.
- : *Ciudadanía y Educación*, Alzira, Germania.
- Beltrán, Miguel (1991): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
- Cardús, S. (2000): *El desconcert educatiu*. Barcelona, La Campana.
- Fernández Enguita, M. (1990): *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma educativa*. Madrid, Visor.
- Fernández Enguita, M. (1995): *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- Hernández, Beltrán, Marrero (2003): *Teorías sobre Sociedad y Educación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Imbernón, F. (coord.) (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, ICE/Horsori.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- MEC (1986): *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)*, Madrid, MEC.
- MEC (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, Madrid, MEC.
- Morgenstern, Sara (1993): «Hay que reconducir los CEPs». *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 78-80.
- Morgenstern, Sara (2003): «La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo». *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 6: 279-306.
- Santos, B. de S. (1999): *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Madrid, Sequitur.
- Teodoro, Antonio (2003): «E possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na acção política». *Revista Lusófona de Educação*, n. 2, 43-51.
- Yus Ramos (1993): «Entre la cantidad y la calidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 64-77.