

# Las Reformas en Formación Profesional desde la voz de sus protagonistas: la historia de Jaime

Vocational training reforms from the voice of its protagonists:  
Jaime's history

**M<sup>a</sup> del Carmen Sarceda-Gorgoso<sup>1</sup>**

**Rocío Penado López<sup>2</sup>**

## Resumen

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha experimentado continuos cambios legislativos y reformas, siendo probablemente las enseñanzas de Formación Profesional las que se han visto más modificadas. Nadie duda a día de hoy de su importancia a nivel de desarrollo social y económico, pero la realidad muestra que su presencia en la investigación educativa sigue siendo escasa, especialmente si el foco de atención es su profesorado. Así las cosas, en este trabajo, bajo una metodología cualitativa concretada en una historia de vida, la voz de Jaime (profesor jubilado de FP) narra sus vivencias y experiencias durante 50 años. Sus reflexiones, contextualizadas y analizadas a la luz de la literatura especializada permiten avanzar desde el conocimiento hacia la comprensión.

**Palabras clave:** Profesores, formación profesional, reformas educativas, política educativa, biografías

---

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Compostela. Profesora contratada doctora. [carmen.sarceda@usc.es](mailto:carmen.sarceda@usc.es)

<sup>2</sup> Xunta de Galicia. Profesora de Formación Profesional. [rocio.penado@edu.xunta.es](mailto:rocio.penado@edu.xunta.es)

## **Abstract**

In recent decades, Spanish educational system has undergone continual changes in legislation and reforms, with the most modified teaching of vocational training likely. No one doubts today of its importance at the level of social and economic development, but the reality shows that its presence in the educational research remains scarce, especially if the focus of attention is its teachers. Thus, in this work, under a qualitative methodology concentered in a life history, the voice of James (retired teacher of VT) narrates his experiences and experience for 50 years. Their reflections, contextualized and analyzed in the light of the specialized literature allow to advance from the knowledge to the comprehension.

**Key words:** Teachers, vocational training, educational reforms, educational policy, biographies

## **1. Introducción**

Si por algo se ha caracterizado la política educativa española es por el elevado número de leyes que se han ido sucediendo en las últimas décadas (Parcerisa, 2016; Saura y Muñoz, 2016), siendo probablemente la Formación Profesional (en adelante FP) la etapa que mayores cambios ha sufrido. En este devenir, a menudo se ha incurrido en lo que hace más de veinticinco años se llamó "ilusionismo legislativo" (Sancho, 1990), es decir, la creencia, convertida en lógica dominante, de que la legislación es suficiente para provocar cambios, con lo que el acento se coloca en la dimensión institucional, olvidándose del papel del docente como motor para la renovación (Monarca, Simón, Rappoport y Echeita, 2016). Desde la literatura sobre el tema, se denuncia esta situación en la que los cambios legislativos refuerzan el "papel subordinado de los profesores y profesoras, alejados de los debates sobre los sentidos de la educación" (Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016, p.200). Este hecho se muestra de manera más notoria el caso de la FP, etapa y nivel de tardío reconocimiento.

Tal es la premisa para que en este trabajo se aborde, desde una perspectiva orientada a la comprensión construida a través de una historia de vida, el modo en que los cambios acontecidos en la FP en las últimas décadas son vividos por uno de sus docentes. Lo que nos mueve, en última instancia, es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias que directa e indirectamente van confluyendo en este proceso.

## **2. Antecedentes**

La importancia del profesor tiene su reflejo en la investigación llevada a cabo en los últimos años tanto en el contexto nacional como internacional (Barber y Mourshed, 2007; European Commission, 2010; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; OCDE, 2011, 2014; Prats, 2016). Sin embargo, desde una óptica cuantitativa, el diferencial de trabajos ha sido inequívoco, en detrimento de la FP, si comparamos los realizados a propósito de la profesionalización de los docentes en Educación Infantil y Primaria, Secundaria o Universidad. Es un hecho que, pese a la relevancia de la FP como etapa educativa unánimemente reconocida, no resulta fácil encontrar trabajos de investigación centrados en este profesorado. Además, buena parte de los estudios existentes se caracterizan por una metodología de corte positivista, olvidando con frecuencia que "el campo de la educación nos enfrenta a problemas y temas en los que lo importante no son los hechos, sino las implicaciones que lo vivido puede tener para cada uno de nosotros" (Sancho y Martínez, 2014, p.226).

Como consecuencia, no ha sido sino hasta épocas recientes que la historia de vida ha empezado a recibir, metodológicamente hablando, la atención necesaria (Goodson, 2004). Estando, como está, orientada a la comprensión, su uso se considera especialmente acertado para tratar cuestiones que la Administración educativa ha dejado de lado, como es el caso del profesorado. Lo que la persona es, y lo que la persona siente, no es algo que pueda separarse del ejercicio profesional.

Afortunadamente, en los últimos años ha emergido con fuerza una línea de trabajo que toma como punto de partida las historias de vida. Así, la formación del profesorado, la construcción de su identidad docente y su desarrollo profesional

pasan a ser estudiados desde una dimensión cualitativa y aún holística (Bolívar, 2014; Caballero y Bolívar, 2015; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Hernández y Sancho, 2013; Macuch y Leite, 2014; Sancho, 2013; Sancho y Martínez, 2014; Sarceda-Gorgoso, 2017). Lo que se hace en tales estudios es partir del reconocimiento del carácter contextual del conocimiento “y de lo que significa ser un profesor que se esfuerza por ser efectivo en una política cambiante, lugar de trabajo y contextos personales” (Day, 2011, p.47).

Nuestro trabajo tiene como punto de partida estas aportaciones. Y es por ello que situamos el foco de atención, citando a Correa y Aberasturi (2014, p.6), en “la experiencia humana, en las personas, lo que es relevante en la formación del profesorado”. Lo que buscamos, efectivamente, es describir vidas y contar historias, a base de relatos sobre la experiencia vivida, de donde surge la comprensión de lo acontecido.

### **3. Método**

#### **3.1. La historia de vida**

El carácter multifacético del método biográfico-narrativo hace que el resultado de las investigaciones biográfico-narrativas pueda adoptar múltiples formas. De entre ellas se escoge la historia de vida, cuyo foco es la realidad personal y el proceso biográfico, al tiempo que permite “sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa (a veces, incluso, mediante el anonimato), configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal” (Bolívar, 2014, p.713).

#### **3.2. Objetivos**

- Describir y comprender la actitud, desde la perspectiva docente, ante los cambios y reformas educativas en Formación Profesional.
- Identificar posibles variables que puedan influir en la actitud que adopta el docente ante los cambios en el ámbito profesional.

#### **3.3. Selección del caso**

La selección del caso se realizó sobre la base de dos requisitos:

- Debía tratarse de un docente que hubiera vivido el conjunto de las sucesivas reformas educativas, en especial la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990, por ser las de mayor calado en FP.
- Ese docente debería haber participado de alguna manera en proyectos o experiencias vinculadas a las reformas, es decir, adoptar un papel activo en su desarrollo, para así dotar de un mayor contenido a la historia de vida.

En orden a encontrar a esa persona, se contacta con el profesorado de más edad de los centros de Formación Profesional de Lugo (España). A quienes se muestran interesados se les pregunta por su trayectoria docente, comprobándose que ninguno se había incorporado a la docencia con anterioridad a la implantación de la LGE. Sin embargo, uno de ellos accede a la profesión docente desde los estudios de Formación Profesional previos a esta reforma (regulados por la Ley de 20 de julio de 1955). Tendría, pues, la experiencia requerida con relación a los cambios operados. En contrapartida, se jubila en 2008, por lo que apenas si se ve afectado por la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. No obstante, al ser ésta una reforma de menor calado que las anteriores, se considera que tal circunstancia no afecta de modo esencial al valor que pueda tener su colaboración.

La única condición impuesta por este docente es que se respete su anonimato. Así, de común acuerdo, se decide utilizar un nombre ficticio (Jaime).

### **3.4. Instrumento**

Se optó por una entrevista semiestructurada. Esta, a la vez que acota los temas a tratar, utiliza preguntas abiertas que proporcionan información más rica en matices y permiten al entrevistador hacer preguntas nuevas sobre la marcha (Calderón, 2014). Conviene señalar que entendemos la entrevista tal y como lo hace Rivas (2012), como "una construcción conjunta donde la información se elabora precisamente, desde la relación. Esto la convierte en una experiencia a su vez única

e irreplicable y por supuesto no replicable que busca la comprensión de la vida del sujeto” (p.18)

Con la información obtenida mediante la revisión de los textos científicos y especializados de las investigaciones precedentes, y la resultante del primer encuentro informal (tipo de estudios realizados, experiencia laboral, etc.), se elabora un guion con los temas a tratar. Más que preguntas, se identifican una serie de puntos de interés que actúan como recordatorio o guía para el entrevistador. Este guion fue sometido a validación teórica por parte de seis expertos, manejando criterios de relevancia y comprensión.

### **3.5. Procedimiento**

En la primera entrevista se realiza un repaso cronológico de la biografía del entrevistado. Una vez transcrita, se procedió a su análisis. En este terreno ayudó también el estudio de los documentos personales y profesionales entregados por el entrevistado, que contribuyeron, sobre todo, a clarificar la cronología de los hechos.

La segunda entrevista presenta un esquema más abierto. Comienza con una revisión conjunta de la transcripción de la sesión anterior. En ella, la entrevistadora interviene cuando es necesario, para evitar digresiones que no sean de interés para la historia de vida o para ayudar al entrevistado a situar los hechos en la línea temporal, animándole a profundizar en alguna declaración..., superando, por tanto, el “papel de escriba, que recoge con fidelidad y exactitud la voz” (Goodson, 2004, p.38).

Finalmente, realizamos en el domicilio del entrevistado un total de tres entrevistas más. Aunque las entrevistas se graban en audio, se toman notas que, en el caso de pérdida, aseguren la reconstrucción de lo conversado. Además, permiten el registro de determinadas expresiones, gestos y ademanes del entrevistado o incluso reacciones, emociones o reflexiones propias, no detectables en el audio (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2007).

El resultado final es la historia de vida que se presenta, en la que se ha intentado conseguir el difícil equilibrio entre el testimonio subjetivo de una persona y su trayectoria vital contextualizada.

## 4. Resultados

### 4.1. Infancia y adolescencia

La vida de Jaime comienza hace algo más de setenta y un años, en un pequeño pueblo de Lugo (España). Es un niño muy despierto, que desde pequeño concibe la escuela como una ventana al mundo, al tiempo que se consagra a su otra gran pasión: las herramientas del abuelo, con las que construye réplicas de las máquinas de la aldea. Al alcanzar la edad de escolarización obligatoria que en esta época está fijada en los seis años, Jaime se incorpora a la escuela unitaria masculina de su aldea. Es en esta primera etapa cuando le pica por primera vez el gusanillo de ser profesor:

[...] Yo era un alumno que destacaba en determinadas materias, lo que me convertía en una referencia para mis compañeros que venían a preguntarme sus dudas y a mí eso, el que me preguntasen y el poder ayudarles, me causaba una sensación muy agradable. [...]

En 1957 Jaime tiene catorce años. Los niños de las familias pudientes dejan la escuela a los diez para cursar el Bachillerato Elemental, pero la mayoría continúa en la enseñanza primaria hasta los catorce y luego comienza a trabajar en el campo. Para Jaime, el Maestro tiene otros planes:

[...] Sabía perfectamente el interés que yo mostraba por cuanto máquina encontraba, de las réplicas que construía y de mis dibujos, en especial de los del coche de línea que, aunque esté mal decirlo, estaban bastante logrados; incluso hacía el letrero y todo. (Se ríe.) Así que le dije a mi padre que era una pena que "este chaval, tan despierto, inteligente y capaz" no estudiase un oficio. (Las lágrimas asoman a sus ojos.) [...]

Precisamente en el curso siguiente (1957-58) se implantan los estudios de Oficialía Industrial, creados con la Ley de 20 de julio de 1955, sobre Formación Profesional Industrial, pero para poder entrar en la Escuela Elemental de Trabajo debe superar un examen de acceso. Jaime relata así su experiencia:

[...] Todos mis compañeros venían del Bachillerato Elemental o de la Preparatoria. Yo era el único que llegaba con el Certificado de Estudios Primarios. La verdad es que me fue bien en todas las asignaturas, salvo en una: Dibujo Técnico. Ahí saqué un cero. (Carraspea. Le cuesta hablar.) Normal, porque mandaban dibujar una llave fija de doble boca y yo sólo conseguí hacer un croquis porque, en la escuela, de Dibujo Técnico, nada de nada. [...] A pesar de eso, el Claustro me dio la oportunidad de entrar, con el número veintiuno (en teoría había veinte plazas). (Las lágrimas asoman a sus ojos). Luego supe que pensaron que "aquel chiquillo valiente" merecía una oportunidad. [...]

Se abre así para él un mundo completamente nuevo. En general, de su discurso se desprende que, en su carácter como profesor, han influido mucho las experiencias vividas en esta etapa.

#### **4.2. Experiencias laborales y personales previas al acceso a la profesión docente**

La meta inmediata de Jaime al terminar la Maestría (en 1962) es conseguir un trabajo en la empresa privada. Quizá el aspecto más importante de esta primera experiencia laboral sea la formación de una idea clara acerca de lo que debe procurar la Formación Profesional:

[...] Creo que a lo que aspirar la FP es a dar unos buenos fundamentos teóricos y conseguir que los alumnos sean capaces de adaptar esos conocimientos a cualquier situación que se les plantee [...]

En el discurso de Jaime se aprecia la presencia subyacente de los conceptos de polivalencia y competencia, que muchos años después incorporará la LOGSE.

Continuando con la trayectoria laboral de Jaime, su siguiente paso le lleva a trabajar para una importante empresa. Al mismo tiempo que le invitan a participar como docente en el curso de formación del personal de nuevo ingreso, el mismo que él ha superado apenas unos meses antes. Lejos de caer en el romanticismo de decir que acepta por vocación, admite que el plus económico que suponía, unido a

la posibilidad de tener un turno de trabajo fijo, pesan más en su decisión de aceptar el reto.

### **4.3. Primeros años de docencia**

Sin embargo, termina el curso más convencido que nunca de que "sirve para esto". Lo explica así:

[...] Mi principal máxima era que los alumnos respetasen el material; pues bien, había un alumno que maltrataba sistemáticamente los relés con los que trabajábamos. Como no cesaba en esta actitud, lo suspendí con un cero. [...] Lo mejor fue que al día siguiente el alumno vino a hablar conmigo para darme las gracias por haberlo suspendido. Resultó que no tenía el menor interés en entrar en la empresa: era su abuelo, quien siendo muy amigo del director, quería que entrase. Me "utilizó" para conseguir su propósito al ver que "yo era un profesor serio, que hacía cumplir las normas que había puesto previamente". Aunque fuese en un contexto tan extraño como aquél, lo cierto es que me dio una profunda satisfacción que mis alumnos me viesen como una persona con criterio e íntegra. (Se emociona.) [...]

En los siguientes doce años recorre media España, en una sucesión de cursos de formación y ascensos. Pero el deseo de estar cerca de los suyos hace que recalen nuevamente en Lugo (1977). Apenas transcurrido un año, Jaime se encuentra un antiguo profesor de Prácticas que le propone dar conjuntamente clases de Prácticas de Electricidad en un instituto de la ciudad. La respuesta es, una vez más, sí. En principio se trata de algo temporal, pero la experiencia es tan positiva que en 1979 se presenta al concurso-oposición:

[...] Mi antiguo profesor me animaba a presentarme, pero yo pensaba que no tenía tiempo para prepararme, entre las clases y el trabajo en la empresa por las mañanas. No obstante, me seguía picando el gusanillo así que lo comenté con mi mujer, que me dijo: "Si es lo que quieres, preséntate". [...] El caso es que voy a la oposición, apruebo, con bastante buena nota, y me toca como destino el mismo instituto de Lugo en el que estaba dando clases. Así que, a pesar de ser primero profesor contratado, luego interino, luego

profesor en prácticas y luego funcionario de carrera, sólo he dado clase en un centro a lo largo de treinta años [...].

El carácter proactivo de Jaime le lleva a tomar parte en diferentes iniciativas y proyectos, incluidos los de las reformas experimentales. Otra de las novedades en las que toma un papel activo es en la formación del primer Consejo Escolar del centro, a mediados de los años ochenta:

[...] Me pareció muy interesante que, por fin, los que estábamos allí (padres, alumnos, profesores, personal no docente) tuviéramos algo que decir sobre lo que se hacía. Lo de que eligiésemos al director, bueno, eso era una responsabilidad tremenda, ¿verdad? [...] Antes, estábamos acostumbrados al "yo mando, yo hago". Y ahora todo era una novedad: resulta que había que deliberar, hacer propuestas (algunas se aprobaron, otras no)... Claro, esto trajo una cierta tensión porque cada uno trataba de sacar adelante sus ideas. Pero yo siempre he creído que es mejor que haya debate y se genere algo de tensión que estar allí como pasmados, ¿no? En general, se sacaron adelante muchas iniciativas y sobre todo nos sentimos como una comunidad que se dirigía a sí misma, por así decir [...]

Pero antes de llegar a eso, debe abordarse la adaptación de Jaime a la nueva organización de las enseñanzas profesionales, derivada de la Ley General de Educación. En estos primeros años da clase en el segundo curso de Formación Profesional I (FPI) y, algo más tarde, en el primer curso de la Formación Profesional II (FP II).

La primera diferencia que observa Jaime es la obligación que se les impone a los estudiantes de la FPI de escoger rama y a veces incluso, dentro de ésta, especialidad, en el mismo momento de la matrícula. En la Oficialía de la Ley de 1955, bajo la que se formó, esta obligación no existía, favoreciendo así una mayor flexibilidad y adaptación a los intereses del alumnado. Pero éste no es, sin embargo, el único error de diseño que aprecia en la FPI. A ese problema se suma la entrada de alumnos que no tienen el Graduado Escolar y que presentan, en consecuencia, carencias formativas básicas. Estos alumnos llegan a la FP huyendo del excesivo academicismo de la EGB, en la que los contenidos pre-profesionales brillan por su

ausencia, para encontrarse con las mismas asignaturas que creían haber dejado atrás. El impacto es mayor porque encima se les ha vendido la idea de que en la FP no hay contenidos teóricos. Éste es, a juicio de Jaime, uno de los mayores problemas que ha tenido y tiene la Formación Profesional en España:

[...] En los Libros de Escolaridad que le daban a los alumnos le ponían en la última hoja una orientación diciendo: tú para FP, tú para no sé qué, tú para no sé cuánto... en función de las notas que sacaban. Nunca les ponían: "Creo que te iría bien si fueses electricista o secretaria" o lo que sea... algo en función de los talentos del chaval o la chavala, no de las notas. No. Decían: "Vete para un oficio". Eso no es la FP. (Se enfada.) [...]

Otro de los factores que se han asociado al fracaso de la FP es la falta de coordinación entre materias teóricas y prácticas. Viendo esa situación, la Coordinación de FP decide poner en marcha un proyecto en aras a la resolución del problema y, paralelamente, actualizar los temarios de ambas asignaturas, inalterados desde su aprobación, privando así a la FP de la necesaria adaptación a la evolución tecnológica. Ambas dificultades fueron detectadas por la Comisión Evaluadora de la Ley en 1976. Y, sin embargo, será un proyecto independiente de la Coordinación de FP y el profesorado el que les ponga remedio:

[...] Se creó un Grupo de Trabajo, compuesto por un profesor de Prácticas y uno de Tecnología, ocho en total. Lo curioso es que la mayoría de los que formábamos ese grupo éramos profesores que trabajábamos también en la empresa privada. El resultado final de todas las reuniones se publicó en el Diario Oficial de Galicia y fue de obligatoria aplicación para todos los profesores a partir del curso 1985-86 [...]

Cuenta Jaime que los compañeros son inicialmente algo reacios a aceptar la actualización de los contenidos. Pero la oposición no dura mucho y Jaime tiene claro que en ello tiene mucho que ver la procedencia de la propuesta:

[...] Pero esa oposición lo cierto es que duró poco; creo que en ese cambio de actitud fue decisivo que el trabajo lo hubiéramos realizado nosotros, los

profesores. De alguna manera sentías que se te tenía en cuenta, que se confiaba en tu criterio y se te consideraba capaz de realizar esa tarea [...]

Pese a estos esfuerzos, el resultado de todos los factores que se han venido desgranando es el elevado índice de fracaso de la FPI (Sarceda-Gorgoso, 2008), con cifras intolerables y una consideración de vía marginal y secundaria, sin valor social, asociada a los que fracasan en la etapa básica y con muy poca demanda por el empresariado. No obstante, existe una "isla" de relativo éxito, la FPII:

[...] Otra cosa diferente es la FPII. A ver, la FPII que dábamos nosotros, que era la del Régimen de Enseñanzas Especializadas, estaba pensada para los alumnos de la FPI. ¿Qué alumnos de FPI? Pues los que, a pesar de todo lo que hemos dicho antes, conseguían superar los dos cursos académicos. Luego eran buenos alumnos, capaces de sobreponerse a los inconvenientes y con una formación de base aceptable y que además querían seguir estudiando porque les gustaba lo que hacían. [...]

Al margen de este éxito de la FPII, la insatisfacción generalizada con el sistema de Formación Profesional condujo a la implantación, como parte de los proyectos de reforma de las enseñanzas medias, de los Módulos Experimentales, que se concretarán en la LOGSE con los Ciclos Formativos.

#### **4.4. Los años de la LOGSE**

La aprobación de la LOGSE en el año 1990 ilusionó a gran parte del profesorado de Formación Profesional, por cuanto la tenían como una ley que podía contribuir a su mayor prestigio (Marchesi, 2007). Sin embargo, los buenos augurios no trajeron consigo otras actitudes en parte del profesorado. Jaime lo vive así:

[...] Después vino la LOGSE: Graduados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para hacer un Ciclo Medio, Graduados en ESO para hacer el Bachillerato. Pero la mentalidad de una parte del profesorado no ha cambiado, siguen aplicando los mismos razonamientos, lo que reconocen ellos mismos: "Mira, niño, a ti te vamos a dar el Graduado en ESO pero a condición de que vayas para FP, porque claro si vas para Bachillerato llegas

allí y fracasas rotundamente y en la FP pues como es todo práctico, no". (Se enfada.) [...]

La siguiente aventura para Jaime llega en el curso 1993-1994, de la mano de la recién aprobada LOGSE. Se trata del estreno de los Programas de Garantía Social. Su grupo estará formado por doce alumnos mayores de dieciséis años que no han conseguido completar la FPI. Jaime narra así su experiencia con ellos:

[...] Pues mira, fue muy enriquecedora. Entonces lo de la Garantía Social estaba cogido por pinzas, era casi experimental. [...] La Dirección me preguntó si estaría interesado y yo pensé, pues mira, sí. Estos alumnos sí que tenían deficiencias de formación muy severas y eran también bastante rebeldes. Al final superaron el Programa cinco alumnos de un total de doce, que es un resultado que, atendiendo a las medias que vinieron después, no fue malo del todo. [...]

Jaime es un gran defensor de la Formación Profesional de Base, aunque considera que éste es precisamente uno de los aspectos en los que se produce un divorcio claro entre las intenciones de la ley y sus realizaciones prácticas. Si la FP de Base no se aborda correctamente, el éxito de la FP Específica se verá comprometido. Y esto, defiende Jaime, es lo que suele pasar:

[...] En el caso concreto de nuestro instituto, como te comentaba, fuimos nosotros los que empezamos dando la FP de Base en la ESO, en concreto la Tecnología. El problema es que, como al año siguiente ya teníamos carga horaria en los Ciclos Experimentales, tuvimos que dejar de impartir Tecnología. Para sustituirnos contrataron a personal ajeno a la FP, que en la mayor parte de los casos dio una orientación más teórica a la asignatura. Da igual que la impartan profesores de Secundaria o de FP pero tienen que hacerlo desde la óptica de la FP, no desde una óptica academicista. Y esto, lógicamente, es más fácil para un profesor de FP y más si es un profesor con experiencia [...]

Su experiencia con los Ciclos Formativos se inicia en el curso 1995-1996. El primer ciclo en el que imparte docencia es un Ciclo Medio, con muy buenos

resultados: de los diez alumnos que acuden regularmente a clase, nueve obtienen el título. Jaime afirma notar la diferencia en el nivel de conocimientos de estos alumnos con respecto a los de la FPI.

En el curso 1996-97 el instituto de Jaime oferta por primera vez dos Ciclos Superiores, con resultados muy dispares. En uno de ellos el alumnado procede de la FPII y lo que buscan es completar su formación con un Ciclo Superior de la misma área. Los resultados son excelentes. En cambio, en el otro Ciclo Superior los alumnos proceden del Bachillerato pero, al no haber cursado el Bachillerato Tecnológico, carecen, dice Jaime, de la Formación Profesional de Base necesaria, lo que hace que los resultados sean peores.

La última gran revolución que vive Jaime dentro de la FP es la provocada por la aparición del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT). En el curso 1998-1999 se estrena en el puesto de tutor de la FCT, que ya no abandonará hasta su jubilación:

[...] ¿Qué cosas positivas tenía? Pues el contacto con el mundo de la empresa: 100%. Vas a las empresas, te cuentan sus historias, cómo quieren que sea su trabajador ideal, si los que les mandas son o no son, etc. Y en las prácticas, como cada quince días vas por allí a hablar con ellos, te encuentras un intercambio de información extraordinario. Llegas a ser casi como de la familia. En lo que se refiere al resultado de la FCT para los alumnos: pues es fundamental. Mira que la LOGSE trajo muchas cosas positivas a la FP pero creo que ésta es, con diferencia, la mayor: es la conexión del alumno con el mundo al que va a pertenecer; tú ya le puedes contar historias, que el mundo del trabajo es así, que es no sé cuánto, que es no sé qué, pero es cuando llegan allí, entran en su turno de trabajo, tienen que seguir las normas de seguridad y prevención de la empresa, etc. cuando realmente se sienten "profesionales". Eso es impagable [...]

#### **4.5. Los años de la LOE**

En 2006 llega a la Formación Profesional la LOE. Se trata de una reforma de contenidos que introduce algunas modificaciones en la forma de acceso a los ciclos. Jaime es consciente de que no vivirá bajo sus efectos, le quedan dos años para la

jubilación, pero como el saber no ocupa lugar, asiste a jornadas formativas sobre el particular. No obstante, reconoce que su nivel de implicación es claramente menor que el mostrado hacia la LOGSE.

[...] Hombre, yo creo que sí. Pero más que nada porque sabes que no la vas a vivir; si me pilla cinco años antes, por mucho que me quedase poco, me hubiera puesto más a fondo con ello. Es que negarse a aplicar una reforma es una tontería como una casa de grande porque al final te la tienes que comer, así que, cuanto mejor sea tu actitud y cuanto más pronto te adaptes, pues mejor para todos. Y si hay que criticarla, se critica, pero con una base lógica, no porque sí. (Pausa.) [...]

## **5. Análisis, discusión y conclusiones**

En este trabajo se habían establecido dos objetivos como marco de referencia. Con respecto al primero (describir y comprender la actitud, desde la perspectiva docente, ante los cambios y reformas educativas en Formación Profesional), se constata que la construcción de la identidad docente de Jaime se produce a través de un proceso coherente en la medida en que "cada explicación va creciendo a partir de las anteriores, componiendo un puzzle tridimensional, complejo y diverso, atravesado por la propia biografía y las experiencias vividas en la misma" (Cortés, Leite y Rivas, 2014, p.209). Como apuntan Martínez y Villardón-Gallego (2015), una de las características de la identidad profesional es que "está formada por "subidentidades" relacionadas con diferentes entornos y relaciones" (p. 454) que deben mantener un equilibrio, siendo las reformas educativas un factor promotor de inestabilidad.

Acorde a ello, se podría situar a Jaime entre aquellos docentes que aceptan las modulaciones en el sistema de enseñanza como una necesidad inevitable del cambio social. Son personas que lo aceptan con una actitud positiva, aun cuando son conscientes de que eso les obligará a realizar adaptaciones. Ven las reformas como una oportunidad para subsanar las deficiencias del sistema, y esto en el contexto de un centro comprometido con la mejora.

La reforma de mayor calado, la de la LOGSE, le llega a caballo entre la etapa del conocimiento de la profesión docente (de los tres a los quince años de ejercicio) y el tiempo de madurez (de los quince a los treinta). Ahora bien, el compromiso no siempre es fácil y en el relato de Jaime también se pone de relieve. Pese a esto, Jaime puede conceptualizarse, en la línea propuesta por Goodson y Lindblad (2011) como agente más que como víctima en los procesos de reestructuración.

En relación con el segundo de los objetivos (identificar posibles variables que puedan influir en la actitud que adopta el docente ante los cambios en el ámbito profesional), aparecen ciertos elementos que, por lo menos en el caso de Jaime, influyen en el proceder mostrado hacia los cambios educativos, y a los que en cierto modo se ha aludido ya en el análisis sobre la propia historia de vida.

La primera de esas variables la encontramos en las mismas dificultades de Jaime a propósito de su formación en su época más temprana. En principio, sus aspiraciones, como niño de aldea, parecían circunscribirse a aprender a leer, escribir y poco más, lo suficiente para sobrevivir en el ambiente rural de la España de los años cincuenta. Sin embargo, la figura del Maestro cambia su perspectiva y, de repente, se encuentra viéndose a sí mismo más allá de las tareas del campo. Es el Maestro quien reivindica su derecho a proseguir sus estudios, que en su caso serán posibles gracias, precisamente, a una reforma educativa: la Ley de 1955, germen de una formación de más calidad para amplios sectores de la población (Santos y Lorenzo, 2009, Sarceda-Gorgoso, 2008). Es posible, por tanto, que su actitud abierta ante las reformas educativas se haya visto influida por esta primera conjunción de factores (un profesor dedicado, atento a las potencialidades de sus alumnos, y una reforma educativa que amplía el derecho a la Educación a través de la FP), y también por su propia condición de alumno (antes que profesor) en tales enseñanzas, lo que seguramente dio fuelle moral a la fuerza de su compromiso, recordándonos unas certeras palabras de Bolívar et al. (2005): "el fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes en una reforma tienen su propia historia de vida" (p.17).

Una segunda variable que explicaría su actitud es la compatibilización de la función docente con un trabajo en la empresa privada, en área afín a la de su

docencia; él mismo realiza una valoración muy positiva de esta circunstancia. Puesto que el desarrollo profesional docente integra elementos personales, profesionales y sociales (Macuch y Leite, 2014), no sería extraño que las personas sometidas a continuas alteraciones en su otra actividad laboral (puesto, responsabilidad, domicilio, etc.) pueda encontrar menos dificultades en integrar la idea del cambio como algo positivo y necesario, o incluso consustancial al propio trabajo, minimizando la resistencia al cambio educativo (Martínez y Villardón-Gallego, 2015).

Por otra parte, autores como Bolívar (2014), Cortés, Leite y Rivas (2014), Marchesi (2007), o Zeichner y Gore (1990), apuntan a las experiencias docentes tempranas como un elemento clave a la hora de comprender las actitudes adoptadas en años posteriores; muy especialmente en lo que se refiere a los ejemplos positivos o negativos aportados por los primeros compañeros. La valoración de Jaime es altamente positiva. Naturalmente, el papel de la Administración cuenta, tanto cuando se percibe su sentimiento de incompreensión por la falta de escucha, como cuando se le nota la ilusión por "ser tenido en cuenta", por sentirse como "profesional respetado que tiene algo que decir". Se aprecia principalmente en relación con las reformas experimentales que precedieron y sucedieron a la LOGSE, pero también en proyectos como el de armonización y actualización de los contenidos en plena vigencia de la LGE.

En el relato de Jaime se proyecta el sentido de una vida asociada a la docencia en FP (núcleo identitario), mostrando las bondades de una reflexión capaz de poner en valor, personal y comunitario, a la misma tarea de enseñar, subrayando sus dimensiones materiales y morales.

Por último, es necesario hacer mención a una serie de limitaciones que presenta este trabajo y que abren líneas de trabajo en el futuro. La más importante estaría referida a ser un caso único, y a pesar de que esta opción está presente en otros trabajos previos, no deja de ser un aspecto a subsanar. En estos momentos se está trabajando con otras historias de vida, de manera que, en un futuro próximo, se podrán ofrecer resultados más completos y ofrecer análisis entrecruzados.

## Referencias bibliográficas

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems*. Disponible en <https://www.mckinsey.com/>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Disponible en <file:///D:/Usuarios/HM.5039302/Downloads/150-439-1-PB.pdf>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177.
- Correa, J.M. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida y la educación: introducción al monográfico. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 6-8.
- Cortés, P., Leite, A.E. y Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.
- Day, Ch. (2011). Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. En C. Day y J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer.
- European Commission (2010). *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison — An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Union.
- Goodson, I. (2004) (Ed). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. y Lindblad, S. (Eds.) (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill Interamericana.

- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2013). El futuro de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 96-99.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187 de 6 de agosto).
- Ley de 20 de julio de 1955, sobre Formación Profesional Industrial (BOE nº 202 de 21 de julio).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo).
- Macuch, R. y Leite, C. (2014). Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior. *Tendencias pedagógicas*, 24, 145-164.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 452-467.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Piedrahita (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 197-212.
- Monarca, H., Simón, C., Rappoport, S. y Echeita, G. (2016). Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 968-989.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company. Disponible en <https://www.mckinsey.com>
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OCDE.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. TALIS OECD Publishing. Disponible en

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1)

- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 11-42.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.
- Rivas, J.I. (2012). Sujeto-diálogo-experiencia. El compromiso del encuentro. En J.I. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho y C. Núñez (Eds.), *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 15-19). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Disponible en <https://goo.gl/8NFjcp>
- Sancho, J.M. (1990). *Cuadernos de Educación 2: Los profesores y el currículum*. Barcelona: Horsori.
- Sancho, J.M. (Ed.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Disponible en <https://goo.gl/htYnI6>
- Sancho, J.M. y Martínez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado. *Tendencias pedagógicas*, 24, 225-240.
- Santos, M. y Lorenzo, M. (2009). Evolución legislativa da Formación Profesional (I): Do Estatuto de Ensino Industrial (1924) á Lei Xeral de Educación (1970). En A. Rial y M. Lorenzo (Eds.), *A formación para o traballo en Galicia: Da ensinanza obreira á profesional* (pp. 12-49). Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Sarceda-Gorgoso, M.C. (2008). *Deseño en Formación Ocupacional e Inserción Laboral*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Sarceda-Gorgoso, M.C. (2017). La construcción de la identidad docente en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300.
- Saura, G. y Muñoz, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 43-72.

Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En R. Houston (Ed.), *Handbook on Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

**Fecha de recepción: 12 de noviembre de 2017**

**Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2017**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)