

Conexiones de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional: fluidez o discontinuidad

Isabel Monguilot Abeti

Catedrática de enseñanza secundaria

Sumario: 1. Introducción. 2. La importancia en el sistema del Título de Educación Secundaria Obligatoria. 3. La búsqueda de flexibilidad entre las diferentes etapas. 4. Las competencias básicas como un continuo.

Resumen

La Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en su grado medio y superior son etapas fundamentales en la formación de los jóvenes españoles. Desde la apreciación de la interdependencia de las etapas educativas con que se configura el sistema educativo español, se analizan algunos elementos clave para la continuidad en las enseñanzas: el primer título académico como condicionante de otros estudios, la respuesta a la demanda de flexibilidad entre las etapas y el desarrollo de las competencias básicas como elemento en la progresión de los estudiantes.

Palabras clave: Secundaria obligatoria y postobligatoria, títulos, modos de acceso, flexibilización del sistema educativo, competencias básicas.

Abstract

Compulsory Secondary Education, *Bachillerato* and Vocational Training, both its intermediate and higher levels, are key stages in Spanish youth education. Considering the interdependence of the stages of education established in the Spanish education system, some key elements for continuity in education are analyzed: first qualifications as a condition for other studies, the response to the demand for flexibility between stages and the development of basic competences as an element in the students' progression.

Keywords: Compulsory and post-compulsory secondary education, qualifications, entrance requirements, flexible education system, basic competences.

Introducción

Las siguientes páginas plantean algunas consideraciones sobre las conexiones que existen entre diferentes etapas de nuestro sistema educativo sin pretender particularizar en el Bachillerato, tratado con mayor profundidad en otros artículos de este número. Parten de la reflexión sobre la finalidad de las distintas etapas y el tránsito de los estudiantes por ellas y se abordan algunos componentes que debieran asegurar una continuidad en la formación, desde la perspectiva de un aprendizaje a lo largo de la vida.

La Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio configuran en nuestro sistema educativo la educación secundaria mientras que la Formación Profesional de grado superior forma parte de la educación superior. Más allá de la intencionalidad educativa de cada una de estas enseñanzas una diferencia sustancial, que condiciona su finalidad y objetivos, radica en ser la ESO una enseñanza obligatoria que atiende a toda la población escolar mientras que el resto tienen carácter postobligatorio y, por tanto, lo hace solo a una parte, a aquella que, en principio, la ha elegido libremente.

Pero conviene señalar que, en el transcurso de los años que van desde el impulso decisivo que en el nivel de escolarización supuso la obligatoriedad hasta los 16 años, se han producido cambios sustanciales. En la sociedad actual adquiere cada vez mayor valor la formación de los individuos —más educación y mayor permanencia en el sistema educativo para todos— en el convencimiento de que el aumento de la formación incrementa la empleabilidad y contribuye a la cohesión social.

En la sociedad actual adquiere cada vez mayor valor la formación de los individuos que incrementa la empleabilidad y contribuye a la cohesión social. La formación a lo largo de la vida hace más necesaria la conexión entre las diferentes enseñanzas.

Hoy se considera como prematuro abandonar los estudios una vez concluida la etapa mínima obligatoria en la convicción de que cursar y estar en posesión de la acreditación de estudios secundarios postobligatorios incrementa la garantía de éxito en el mercado laboral, a la par que permite la continuidad hacia la educación superior en sus diferentes vías. Se estima que la no posesión de una cualificación en educación secundaria superior, en términos de la OCDE, representa un serio obstáculo para encontrar empleo. En este contexto ha de entenderse que la Unión Europea plantee el horizonte de una escolarización hasta los 18 años del 90% de los jóvenes y una titulación de secundaria postobligatoria superior al 85%, cifras que, aunque en aumento, todavía están alejadas de las alcanzadas en España. Este cambio de perspectiva, que proyecta lograr una formación de larga duración e incluso permanente a lo largo de la vida, hace más necesaria la conexión de las diferentes enseñanzas.

La importancia en el sistema del Título de Educación Secundaria Obligatoria

El carácter de enseñanza básica que junto a la Primaria tiene la ESO va unido a la importancia de este nivel educativo como preparación para la vida y respecto a la

adquisición de unas competencias necesarias para el desarrollo personal y social así como para el empleo, base de aprendizajes posteriores. Pero, más allá de argumentos relativos a su función como formación inicial de toda la población, se quiere resaltar ahora el papel que tiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en nuestro sistema educativo: el tránsito de los escolares por las diferentes etapas está, en gran medida, supeditado a su adquisición condicionando, “limitando” dirían algunos, la fluidez del propio sistema.

Nuestro sistema presenta una fuerte interdependencia entre sus diferentes etapas. Las enseñanzas obligatorias son tales en cuanto que han de ser cursadas por toda la población pero lo son también para la continuidad en la formación.

Este primer título académico, a la vez que título único, es requisito imprescindible para el acceso de los estudiantes a enseñanzas posteriores, sean de bachillerato o de formación profesional, artes plásticas y diseño o enseñanzas deportivas, de grado medio. De igual manera, el título de Bachiller abrirá la continuación hacia los estudios superiores, universitarios o de Formación Profesional. Nuestro sistema presenta una fuerte interdependencia entre sus diferentes etapas. Las enseñanzas obligatorias son tales en cuanto que han de ser cursadas por toda la población pero son también obligatorias para la continuidad en la formación. El título de Graduado es una exigente premisa ya que, en general, no se puede seguir estudiando si no se alcanza. Ello no obsta para que, como se señalará, se cuente con otras posibilidades en la obtención de los títulos y en el acceso a las diferentes etapas al permitir cierto tránsito por ellas sin la obtención de una determinada acreditación académica, así como la obtención de una acreditación académica sin haber cursado la totalidad de una determinada etapa.

Por ello la consecución del título al finalizar la escolaridad obligatoria se convierte en objetivo primordial y los datos relativos a su no consecución en primordial problema: aproximadamente el 30% no obtiene, a la edad prevista, la titulación necesaria para poder continuar su formación. Dada su importancia, al margen de otras consideraciones más complejas relativas al denominado “fracaso escolar”, antesala de una posible exclusión social, es obvio que la mejora del rendimiento y el éxito de todos los estudiantes, siempre deseable, se haya convertido en los últimos años no sólo en un deseo normativizado en la propia *Ley Orgánica de Educación* (2006) sino concretado en abundantes actuaciones y programas de todas las administraciones educativas y en el Plan de acción propuesto por el Ministerio de Educación en sus “Objetivos de la Educación para la década 2010-2020”.

Las acciones sobre la reducción del abandono escolar, el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), la detección de las dificultades desde sus inicios seguidas de sus correspondientes apoyos y refuerzos, la atención a determinados colectivos en mayor riesgo, etc. avanzan en este sentido, a la vez que el sistema se ha ido dotando de medidas que intentan prorrogar la permanencia en él. Como han señalado distintos autores la preocupación social por el fracaso escolar parece centrarse hoy en la ESO pero este resultado debe entenderse como un proceso y existen indicadores ya previos que obligan a incrementar las actuaciones de prevención e intervención desde etapas anteriores.

Las modificaciones introducidas en cuarto curso de ESO así como en la edad de acceso a los PCPI buscan dar respuesta a una mejor conexión de la etapa con las enseñanzas postobligatorias y ampliar las vías de acceso a la FP.

Las modificaciones introducidas recientemente en el 4º curso de la ESO, así como en la edad de comienzo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los 15 años, creemos que no responden en exclusiva a la búsqueda de unos mejores resultados, bienvenidos siempre, sino a dar respuesta a una mejor conexión de la etapa con las enseñanzas postobligatorias y a ampliar las vías de acceso a la Formación Profesional desde sus inicios previendo aumentar también con ello la permanencia de los escolares en las aulas. Tampoco es ajeno a este planteamiento el objetivo de elevar el número de titulados en secundaria postobligatoria en el horizonte de los objetivos de la Unión Europea, ni al de invertir la tendencia española de un mayor porcentaje de titulados en Bachillerato que en FP de grado medio, si bien en este caso otras medidas a las que nos referiremos resultan más evidentes. El último informe de la OCDE (2010) vuelve a constatar que el porcentaje de alumnos matriculados en España en itinerarios académicos o generales —Bachillerato— es superior al de la media de la OCDE y a la de la UE mientras que la proporción de los que cursan Formación Profesional es notablemente inferior con referencia a ambas, aun cuando esta última se viene elevando.

El último curso de la enseñanza básica ha venido teniendo desde su implantación una configuración que pretende, desde un tronco común, dar respuesta a los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado confiriéndosele un carácter orientador. Este carácter, que se recogía ya en el desarrollo de la LOGSE al posibilitar la elección de algunas materias por parte del alumnado, lo ratificó más claramente la LOE y se ha visto reforzado en la *Ley complementaria de la Ley de Economía sostenible* (2011) en el sentido de establecer distintas opciones, orientadas a las diferentes modalidades de Bachillerato o a los distintos ciclos de grado medio de Formación Profesional.

Se opta por el mantenimiento de un título único, válido para acceder a todas las enseñanzas inmediatamente posteriores, pero no se elude que se trata de un último curso con dos perfiles diferenciados. ¿Cuestión de matiz? Creemos que no.

El 4º curso de ESO tiene dos perfiles diferenciados: orientador y preparatorio. Sin concretar todavía en la norma las agrupaciones de materias que se prevén para cada finalidad, queda la duda de si esta decisión mejorará el éxito de todos los estudiantes.

El carácter orientador se refuerza con un marcado carácter preparatorio, más evidente aún por cuanto se particulariza incluso según las distintas modalidades de Bachillerato. Sin concretar todavía en norma las agrupaciones de materias que se prevén para cada finalidad, nos queda cuando menos la duda de si esta decisión mejorará el éxito de todos los estudiantes y su obtención de título, si la formación más completa y plural en la ESO dejará de ser la mejor preparación para el Bachillerato de cualquier modalidad, si dará satisfacción a quienes defienden un Bachillerato de tres años disminuyendo en uno la ESO, si el acceso a la Formación Profesional de grado medio se producirá con una preparación más adecuada y será realmente más flexible. Nos queda también la duda, cuando no el temor, de si la existencia de un título único al finalizar nuestra educación básica no corre el peligro de ser solo una cuestión de tiempo.

En todo caso es obligado señalar, por su trascendencia, que el carácter orientador del 4º curso, en su estructura, debiera compaginarse con una más personalizada orientación personal, académica y profesional en el tercer curso, que acentúa un momento clave en la trayectoria del estudiante. Asimismo sigue siendo necesario reforzar la orientación al finalizar la etapa —conseguido el título— en aquellos aspectos relativos a la trayectoria académica del alumno en consonancia con las posibilidades que se le abren, a fin de predecir lo más ajustadamente posible las perspectivas de éxito en los estudios posteriores. Otro tanto podría decirse en cuanto a la orientación a lo largo y al final del Bachillerato. No obstante, se es consciente de la incidencia que en las decisiones de los estudiantes aún tiene la valoración social de los estudios de naturaleza académica frente a los profesionales.

La búsqueda de flexibilidad entre las diferentes etapas

El Bachillerato y la Formación Profesional tienen en sí mismas distinta finalidad: en el primer caso, la continuidad de una formación general de tipo académico con cierta preparación especializada que ha de capacitar para acceder a la educación superior, en el segundo, la más específica de preparar para la actividad en un campo profesional sin desechar por ello la contribución al desarrollo personal y social.

La propia posición del Bachillerato en el sistema, al requerir aprendizajes previos y exigírsele aprendizajes preparatorios para estudios posteriores, dota a esta etapa de una mayor complejidad. A la confluencia de objetivos terminales y propedeúticos que tiene en sí mismo —continuación de la formación general a la vez que inicio estructurado de la formación científica, preparación para los estudios universitarios a la par que formación de base para la formación profesional superior— se unen las presiones de distinta naturaleza que le llegan: presión de los contenidos que muchas veces dificultan cambios metodológicos necesarios, presión de la Universidad sobre los conocimientos de quienes van a acceder a ella, presión social para que mayores porcentajes de población se incorporen a estas enseñanzas...

A la confluencia de objetivos terminales y propedeúticos del Bachillerato se unen las presiones que les llegan de los contenidos, de la Universidad y la presión social.

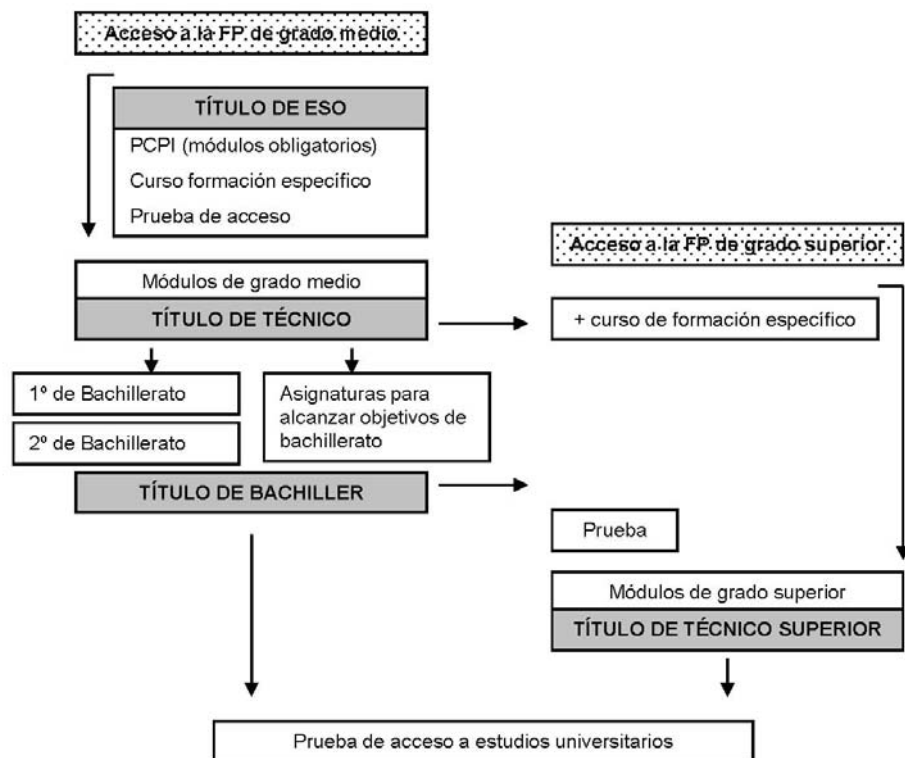
La Formación Profesional cuenta con una mayor claridad en sus propósitos y menor ambigüedad en la percepción que de ellos se tienen y aun cuando la valoración social de estas enseñanzas haya sido en otros momentos inferior, el esfuerzo de modernización y su significación como uno de los pilares en toda sociedad moderna se va convirtiendo, en especial la de grado superior, en una alternativa de creciente consideración social, en consonancia con su mayor relación con el empleo y el mantenimiento de un índice de ocupación superior a otras formaciones.

Algunas de las percepciones que se constatan sobre el Bachillerato remiten a la persistencia de contemplarlo exclusivamente como paso previo a los estudios universitarios estimando que es precisamente en ese fin en el que se centran quienes

defienden ampliar su duración. Con todo, es un hecho que se trata de la etapa que, salvo algunas actualizaciones, menos modificaciones ha sufrido en los últimos años, también la que presenta mayor rigidez en su forma de promoción, en un contexto en el que la validez de lo que ya se posee se va convirtiendo en un proceso acumulativo en el itinerario de la formación de un individuo. Dicho esto sin pretender polemizar con quienes ven la repetición de curso como fórmula de mejora de resultados.

Como ya se ha señalado, la obtención del Título de ESO condiciona en gran medida las enseñanzas secundarias postobligatorias, el de Bachiller el paso a las enseñanzas superiores, con el Título de Técnico no se accede directamente a la Formación Profesional de grado superior. La búsqueda de una mayor flexibilidad del sistema educativo, dotarlo de más movilidad entre sus enseñanzas ha ido incorporando algunas novedades en la conexión entre las etapas, si bien prácticamente referidas a la Formación Profesional, en cuya estructura se incluyen los módulos profesionales asociados a cualificaciones de nivel 1 de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El siguiente gráfico ilustra las principales ideas recogidas en las Leyes de Economía Sostenible y Ley complementaria (2011).



Además de los requisitos que ya existen para el acceso a las enseñanzas de Formación Profesional —título y prueba— se introducen algunos cambios. Se posibilita el paso directo al grado medio desde la superación de los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial; también se abre el poder acceder a estas mismas enseñanzas a través de un curso de formación específico que versará sobre las materias

básicas de la ESO. Por otra parte, quien esté en posesión del Título de Técnico podrá cursar la Formación Profesional de grado superior tras la superación de un curso de formación específico, centrado en los objetivos generales de Bachillerato pero sin tener que pasar por toda la etapa. Por último, se modifican las condiciones actuales para obtener el título de Bachiller —evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de Bachillerato— para dar entrada a que quienes estén en posesión del Título de Técnico puedan obtenerlo tras la superación de las asignaturas necesarias para alcanzar los objetivos generales del Bachillerato.

En la flexibilidad del sistema se pone el acento en la revalorización de las enseñanzas profesionales de grado medio haciendo más plural el acceso y facilitando la continuidad en los estudios, a la vez que se lleva a cabo la actualización y adecuación a las demandas laborales de todos los títulos de las familias profesionales. Dicha flexibilización parece ir, al menos hasta ahora, exclusivamente en una dirección, acorde, por otra parte, con un decidido impulso a las enseñanzas profesionales, impulso que compartimos.

En la flexibilidad del sistema se pone el acento en la revalorización de las enseñanzas profesionales de grado medio. Respecto al Bachillerato, solo se menciona la flexibilización de su organización.

Pero en este contexto de cambios puede pensarse que la necesidad de cursar los módulos voluntarios de los PCPI para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, aun manteniéndose vigente, quedará relegada por la pérdida de funcionalidad real en el conjunto del sistema. Por otra parte, sería deseable que, en ese objetivo de modernizar y flexibilizar el sistema, el reconocimiento recíproco entre el Bachillerato y la Formación Profesional del que hablan las normas se convierta en una evidencia mayor que la actual. Para no instalarnos en el pesimismo es justo dejar constancia de que el *Plan de Acción 2010-2011* del Ministerio de Educación incluye entre las medidas de flexibilidad en los estudios postobligatorios, una revisión del Bachillerato, aunque sólo mencione flexibilizar su organización y se desconozca en qué sentido. Nos queda la incertidumbre de que algunas medidas no hagan sino afianzar la vertiente preparatoria del Bachillerato para los estudios universitarios, por mucho que sea aún necesario para acceder la Formación Profesional de grado superior. Cuando menos cabría esperar un más amplio reconocimiento de la validez de estudios del Bachillerato en relación con otras enseñanzas.

Las competencias básicas como un continuo

En el propósito de una formación de larga duración e incluso permanente, con nuevas vías de acceso y tránsito hacia los estudios, terminamos estas páginas aludiendo a un elemento que, en nuestra opinión, debiera convertirse realmente en un continuo en las etapas escolares: las competencias básicas.

La incorporación de la cultura del aprendizaje de competencias en el sistema educativo no ha estado exenta de polémica y en nuestras normas aparecen vinculadas en exceso a las etapas de la educación básica. Desde la idea de que se tratan de unos

aprendizajes imprescindibles, medios necesarios para preparar a los estudiantes para la vida adulta —para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento— deben seguir desarrollándose, manteniéndolas y poniéndolas al día.

Con las adaptaciones y prioridades pertinentes, las competencias básicas debieran estar presentes en los currículos y en la intervención educativa en las diferentes enseñanzas.

Suficientemente explícitas en las enseñanzas mínimas de primaria y secundaria obligatoria, aun cuando asumidas con disparidad en los currículos de las Comunidades Autónomas, no ocurre lo mismo en las otras etapas que nos ocupan. De ahí la conveniencia de resaltar que el desarrollo de las competencias básicas —competencias clave para la educación permanente dice la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006)— debe entenderse como un continuo. Con las adaptaciones y prioridades pertinentes, debieran estar presentes en los currículos y en la intervención educativa en las diferentes enseñanzas.

Partiendo de la conocida formulación de las competencias básicas en las enseñanzas obligatorias, cuyo análisis se omite, se señalan tan solo algunos aspectos sobre su continuidad.

Aunque en el caso del Bachillerato las competencias básicas no se explicitan en las enseñanzas mínimas en un apartado concreto no por ello debemos entenderlas como ausentes; basta con analizar los objetivos y orientación de esta etapa. La propia norma remite a ellas y, relacionándolas con la organización de sus enseñanzas, demanda a las materias comunes la profundización en aquellas competencias básicas que tienen un carácter más transversal, mientras que otorga a las materias de modalidad la función de seguir desarrollando las que, sin dejar de ser básicas, presentan una mayor relación con el campo de conocimiento elegido. A pesar de que esta distinción resulta un tanto “artificial”, dado el carácter interrelacionado de las propias competencias, que se solapan y entrelazan apoyando determinados aspectos esenciales en un ámbito de la competencia en otro, el peligro radica en quienes pudieran pensar que las competencias básicas competen solo a la enseñanza básica.

Una interpretación acorde con esa necesidad de continuidad de la que hablamos se pone de manifiesto en los currículos de varias Comunidades Autónomas que han afianzado su progresivo tratamiento incorporando a su legislación una referencia precisa, medida que asegura más claramente su presencia.

Así, y a modo de ejemplo, Cataluña identifica competencias generales y comunes —competencia comunicativa, en investigación, en la gestión y el tratamiento de la información, competencia digital, competencia personal e interpersonal y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo— y competencias de las materias. Las

primeras continúan el desarrollo de las competencias básicas de la etapa anterior, preparan para la vida activa y para actuar de manera eficiente en los estudios superiores. Las segundas son específicas, si bien contribuyen a su vez a las generales. Con otro planteamiento pero similar fin, el currículo de Canarias las incluye distinguiendo aquellas competencias generales, con mayor transversalidad y que posibilitan seguir aprendiendo, que pueden reflejarse y ejercitarse en una diversidad de entornos — competencia comunicativa, competencia en investigación y ciencia, competencia social y ciudadana, competencia en autonomía e iniciativa personal, competencia en tratamiento de la información y competencia digital— de aquellas otras que, desde las materias de modalidad, profundizan en algunas anteriores, bien sean como propias de alguna materia o compartidas por varias.

Por lo que respecta a la Formación Profesional, más significativo que considerar el mandato legislativo que hace referencia al desarrollo y profundización de las competencias básicas en los diferentes módulos profesionales, la necesidad de prorrogar su adquisición radica precisamente en la importancia que hoy se da en el ámbito profesional a poseer determinadas competencias —sociales y personales— que completan las competencias profesionales propias de los sectores productivos. No siempre ha sido así, en otro tiempo se venían demandando capacidades muy específicas vinculadas incluso a un puesto de trabajo.

Muchas de las competencias que deben alcanzar los alumnos para responder de manera eficaz y eficiente a los requerimientos de los sectores productivos, a aumentar su empleabilidad y a favorecer la cohesión social, tienen relación directa, o son ellas mismas competencias básicas cuyo proceso de adquisición se inicia en etapas anteriores. Relacionadas en el mundo laboral con la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos, la responsabilidad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la autoformación, la cultura empresarial, por citar algunas, es evidente que reclaman proseguir el aprendizaje.

Sin embargo, la importancia de estos aprendizajes puede diluirse si se espera encontrar en el currículo de los módulos profesionales concretos de cada título una presencia expresa de estos contenidos, más allá de la evidencia respecto al módulo “Empresa e iniciativa emprendedora”. De ahí la necesidad de su inclusión como un punto de referencia con significado en la planificación de toda la acción docente, en la que, por otra parte, no debieran ser planteadas como separadas del tratamiento de las competencias profesionales, sino integradas con ellas. Algo semejante podría decirse respecto del Bachillerato. Aun cuando en este caso algunas de las materias presenten en sus objetivos relaciones más perceptibles se corre el riesgo de que aquellas competencias que presentan un referente de menor conexión disciplinar acaben quedándose “en la tierra de nadie”.

Es de suponer que la creciente asunción por parte de todos de lo que significan las competencias básicas, en cuanto a qué aprendizajes resultan hoy imprescindibles y son base de posteriores, pero también por lo que se refiere a la concepción del propio aprendizaje que entrañan y su repercusión en la forma de enseñar y evaluar, favorezca desde todas las etapas que se conviertan efectivamente en un elemento que asegure la progresión en la formación de los estudiantes. Se habrán convertido a la vez en un potente mecanismo de continuidad ■

Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 29.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE 5 de marzo de 2011).

Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. (BOE 12 de marzo de 2011)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011*. Consejo de Ministros, 25 de junio 2010.

VARIOS AUTORES (2010): "Abandono temprano de la educación y la formación. Cifras y políticas". *Revista de Educación*. Número extraordinario 2010. Madrid: Ministerio de Educación.

UNIÓN EUROPEA. "Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30-12-2006.

Breve currículum

Isabel Monguilot Abeti ha sido Catedrática de enseñanza secundaria de Geografía e Historia durante cuarenta años. En su trayectoria profesional durante tan dilatado tiempo, la vertiente de profesora de aula se ha complementado con el desempeño de cargos directivos en ese nivel y la colaboración en distintos momentos con la administración educativa de Madrid y de los servicios centrales del Ministerio de Educación.