

Pasión por la educación

Juana M^a Sancho, Amalia Creus y Fidela Velázquez

Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes

Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232.

Barcelona, 2006



Grupo de investigación consolidado:
Formación, Innovación y Nuevas
Tecnologías (2005SGR 00431)
<http://fint.doe.d5.ub.es>



Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación
Parque Científico de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
<http://www.cecace.org>



Pasión por la educación

Juana M^a Sancho, Amalia Creus y Fidela Velázquez

Ordenando una historia

En la reconstrucción de su historia de vida profesional Fidela sitúa cuatro etapas fundamentales engarzadas por un eje transversal hecho de compromiso político y social, motivación para aprender, implicación en los proyectos, creatividad, entusiasmo, diálogo y trabajo en equipo, aceptación de desafíos, resolución de problemas, la ética del cuidado y la confianza en los beneficios personales y sociales de la educación.

Los primeros nueve años de su trayectoria, de 1978 a 1985, constituyen una etapa de profesionalización, en la Fidela aprende a *ser educadora*, donde se da cuenta que *educar no es solo enseñar*. Sobre todo los del principio, los considera como años de formación, siendo el foco principal de este tiempo el aprendizaje personal y profesional. La fase de 1986 a 1990 está caracterizada por la *euforia*. En ella descubre que *la educación es una pasión*. Son los años clave de la experimentación de la reforma que recoge y genera un torrente de energía y deseo de cambio de un colectivo importante de docentes que pensaba dar un vuelco fundamental y positivo al sistema educativo. De 1990 a 1996 pone sus esfuerzos en afianzar su noción de liderazgo pedagógico y en las experiencias en la gestión. En la fase de 1996 al 2005, caracterizada por entender que la gestión es un proyecto compartido, asume la dirección de un instituto fracasado, un cargo de responsabilidad política y la dirección de un centro de enseñanzas especiales que nadie quería asumir.

Su trayectoria laboral es atípica. Es profesora de matemáticas de secundaria sin ser licenciada en matemáticas, sino profesora de EGB y licenciada en Pedagogía. Ha coordinado proyectos especiales, se ha dedicado a la formación, a la gestión y ha tenido responsabilidad política. Su media de estancia en un centro o un proyecto es de tres años, sin tiempo para *apalancarse*. Su predisposición para actuar de *apagafuegos*, parece actuar como una atracción que la lleva a resolver situaciones problemáticas o desafíos, y se entrecruza con su visión de compromiso político y social que la lleva a afiliarse en 1993 al Partido Socialista:

Me prometo a mí misma que sólo me voy a afiliarse al partido socialista cuando haga falta mi contribución crítica. Que es cuando se perdiera la mayoría absoluta. Y eso lo hago el año 93. Yo tenía una postura un poco crítica. La sigo teniendo. O sea, no soy una persona fácil para militar en un partido político.

Tras casi treinta años de trabajo en el campo educativo, ocupando distintos puestos y ejerciendo diferentes funciones, sigue manteniendo la convicción de *que la educación puede cambiar la sociedad*.

Elaboración y construcción de la historia de vida

Cuando comenzamos a establecer los criterios de selección¹ de los doce profesores y profesoras a los que les propondríamos colaborar con nosotros para elaborar su historia profesional de vida, ligada a los cambios en la sociedad como un todo y el sistema educativo, Juana propuso a Fidela como una posible candidata. Pare ello nos basamos en que cumplía todos los requisitos: era una profesora de secundaria de Canarias, con casi treinta años de experiencia y de la especialidad de Matemáticas. Juana la había conocido en diciembre de 1988 cuando Fidela la invitó a impartir un curso dentro del Plan de Seminarios de Acción Continuada Intercentros, organizado por la Consejería de Educación de Canarias. Juana quedó muy favorablemente impresionada por la dedicación, el entusiasmo y la profesionalidad de Fidela y el colectivo de profesores de matemáticas al que pertenecía. En los dieciséis años transcurridos desde entonces, el único contacto entre ellas fue una llamada de saludo en una de las visitas de Juana a las Islas. Aunque de tanto en tanto, a través de colegas de esta Comunidad, constataba que Fidela seguía en la brecha con decisión y entusiasmo.

Juana se puso en contacto con ella y acordaron verse para realizar la negociación y la primera entrevista. El encuentro se realizó en una cafetería de La Laguna en diciembre del 2004. Habían transcurrido dieciséis años, pero la conexión y la cercanía entre Juana y Fidela se restablecieron al instante. La negociación fue breve. Fidela se encontraba saliendo de una crisis personal que le había hecho pasar *el peor año de su vida*, pero no le hizo perder el interés y la dedicación a su trabajo. La posibilidad de escribir su historia de vida profesional se configuraba como una oportunidad para hacer balance, recoger los frutos, situar los puntos de mejora y mirar claramente hacia el futuro. Desde el primer momento acordamos que ella también figuraría como autora del texto. La entrevista, como en el resto de los casos, giró en torno a su trayectoria docente y los momentos en que pensaba había habido cambios significativos o que para ella habían representado algo cualitativamente diferente. Al acabar la entrevista Juana y Fidela siguieron hablando de temas muy variados fueron a una pequeña fiesta que el Partido Socialista de Canarias organizaba para la prensa. Fue un encuentro distendido y agradable en el que no faltaron análisis y discusiones sobre el qué, el para qué, lo que debería suceder y no sucede y lo que debería evitarse y no se evita en la educación. Entrada la noche, se despidieron mientras quedaban que tras la transcripción de la entrevista se la enviaríamos para que introdujese los cambios y sugerencias oportunos y se despidieron con gran cariño. La entrevista fue transcrita por Amalia.

El segundo entrevista tuvo lugar en mayo de 2005 en el despacho del centro de Artes de San Fernando, donde Fidela ejercía de directora. Fue realizada por Fernando Hernández, otro miembro del equipo de investigación. El eje principal de la conversación, que fue fluida y conectada, lo constituyeron los puntos de análisis, las puntualizaciones y profundizaciones a las que daba pie la primera entrevista. El contenido también fue transcrito por Amalia y enviada a Fidela.

¹ El criterio era tener una experiencia docente de más de veinticinco años. El segundo que se tratase de seis docentes de enseñanza primaria y seis de secundaria de distintas especialidades, y seis mujeres y seis hombres de seis Comunidades Autónomas. Para facilitar el contacto y minimizar las posibles interferencias decidimos que las personas seleccionadas no podían tener una relación de amistad o parentesco con los investigadores.

Tras la lectura y el análisis de las entrevistas, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el eje articulador del relato son las etapas temporales marcadas claramente por Fidela, que representan otros tantos hitos en su tarea como educadora y su compromiso social, aunque algunos temas transitan sin solución de continuidad entre una y otra etapa. Dentro de cada fase se considera tanto el contexto social y político del momento como la situación profesional de Fidela. Su pensamiento sobre algunos de los cambios sociales profundos que están afectando a la educación y el papel de las instituciones en este tema constituyen el final de la historia, que se cierra con su balance y sus perspectivas de futuro. En la redacción texto hemos seguido un estilo narrativo que integra las explicaciones e interpretaciones realizadas por los investigadores y las aportaciones del Fidela (en cursiva). En ocasiones, para no romper el ritmo narrativo, introducimos explicaciones, análisis o interpretaciones mediante notas a pie de página.

1977-1986: Educar no es solo enseñar.

Fidela considera sus primeros años de trabajo docente como una fase de aprendizaje profesional en la acción. El foco principal de estos años, que luego se convierte en una constante en su vida, es el aprendizaje personal y profesional. Un aprendizaje que no desvincula del compromiso político y social.

La formación inicial: una trayectoria formativa atípica

Desde el primer momento Fidela sigue un camino poco transitado. Se casa y tiene hijos joven, lo que la lleva a abandonar la carrera de matemáticas. Cuando regresa no la recupera sino que elige otros estudios que la llevan directamente a la enseñanza. Se forma como profesora de EGB en un plan de Magisterio, heredero de la recién estrenada Ley General de Educación de 1970, que, además de convertir la formación de este profesorado en universitaria, aunque de segundo nivel (diplomatura, no licenciatura), daba “acceso directo” a la escuela a aquellas personas con los mejores expedientes académicos. Esto significó que durante unos pocos años, algunos profesores de EGB se convirtieron en funcionarios sin haber pasado por el rito de paso de las oposiciones. Algo que había caracterizado, y sigue caracterizando, a los funcionarios. Como otras muchas ideas modernizadoras de esta Ley, la falta de recursos económicos, las *inevitables* perversiones de los procesos de evaluación de los estudiantes y el aumento significativo de matrícula en las Escuelas Universitarias de Magisterio, acabaron a los pocos años con esta modalidad de acceso.

Termino magisterio en el año 1977, con un buen expediente académico, y en aquel momento todavía existía una figura que permitía acceder directamente al cuerpo, una cosa que se llamaba el acceso directo. El trámite administrativo duraba un año y yo, ya en el 78, me encuentro situada en una escuela, con mi plaza en propiedad.

A pesar de ser una *excelente* estudiante de magisterio Fidela considera, al igual que distintos organismos internacionales (OECD, 1998), que la formación docente no se puede dar por acabada en la Universidad. De hecho, para ella, empieza con la práctica laboral y dura toda la vida profesional de aquellos que no se adocen.

En 1978 tenía 24 años. Mi trayectoria académica fue un poco irregular. Hice tres años de matemáticas, luego interrumpí la carrera cuando me casé y tuve un niño y después retorné de nuevo a los estudios pero a través de Magisterio. Hice la carrera de magisterio, que terminé en el 77 y en el año 78 me incorporé a la escuela con mi plaza. Es una escuela provisional de un barrio urbano de Santa Cruz, porque todavía no tengo destino definitivo, y estuve dos años trabajando en ella, dos años que considero de práctica. Porque el plan del año 71 inicialmente concebía las prácticas de enseñanza como dos semestres, en dos años sucesivos, pero. después, con el gran número de alumnos que llegó a las escuelas de magisterio, se fueron reduciendo y al final eran 3 meses cada año. Unas practicas insuficientes. Por tanto, considero que esos dos primeros años no fueron profesionales, sino de práctica. De práctica con responsabilidad.

La circunstancia personal de ser madre de familia la lleva a optar por una plaza en un centro experimental. Su capacidad de comunicación y sus intuiciones sobre la enseñanza parecen claves para una selección que no solía basarse en las características profesionales de los candidatos.

Al final de segundo año me dan un destino de cierta lejanía. Y, entonces, de manera casual, no porque yo quisiera ir a un centro experimental, pero sí por acercarme a Santa Cruz, salen unas plazas del antiguo ICE de la Universidad, de un centro experimental que había en Santa Cruz. Se iba a sustituir a una serie de profesores que estaban ahí por otros nuevos en comisión de servicio por seis años. Yo participo en ese concurso. Como en aquella época algunas de esas plazas no se daban de una manera muy regular, creo que me ayudó mucho decirle a quien me fuera a evaluar cómo yo concebía de la enseñanza. Me preparé un pequeño proyecto, en una época en la que todavía no se hablaba de proyectos. Estamos hablando de final del 79, principios de los 80, que es cuando caigo en ese centro experimental. Ahí estuve todo el tiempo que me restó de maestra. Seis años de comisión de servicio. Y nos montamos en el año 86. Previo a eso, el año anterior, se empieza con las reformas de las enseñanzas.

La necesidad de reformar la enseñanza se había comenzado a hacerse patente desde la década de 1980, a menos de 10 años de la implementación de la LGE. En 1982, tras el triunfo en las elecciones legislativas, asumió el gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Y aunque en 1983 el Director General de Enseñanzas Medias decía que su aspiración era “cambiar las enseñanzas medias”, matizando luego “que la reforma de las enseñanzas medias ahora mismo es una utopía, algo aún lejano”. Lo cierto es que en ese mismo año comenzaron experiencias de reforma (Arroyo, 2004). Las experiencias de reforma empezaron en un ambiente de optimismo democratizador que llevó a participar a un buen número de docentes, conectando con las prácticas y deseos de innovación de muchos de ellos, en especial los organizados en los distintos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). El interés por transformar, mejorar y buscar soluciones a la situación de la enseñanza estuvo relativamente generalizado. Los encuentros entre profesionales proliferaron y se celebraron muchas reuniones de trabajo.

Con la experimentación de la reforma de la enseñanza, el centro se convierte de nuevo en experimental, ya que el ICE como institución ya había desaparecido prácticamente. Yo digo que ahí sí me hice profesora. Profesora, pero en ejercicio. Reflexionando sobre la práctica, con proyectos en un

momento determinado que estaban vinculados a la universidad y al ICE de la universidad, y después con la nueva y recién constituida Consejería de Educación, que tomó competencias en la comunidad en el año 84, con mucho empuje. Era la época donde se empezó a hablar de innovación, desde las instituciones. Porque la innovación en mi primera época, a partir del año 78, en el que yo empecé, iba de la mano de las Escuelas de Verano, de los movimientos de renovación, y en muchas ocasiones, casi al margen de la legalidad. Casi había que ocultar lo que se hacía de distinto en las aulas. Porque teníamos una ley educativa que era muy centralizadora, no permitía mucha innovación.

Fidela comienza su trayectoria profesional en plena transición democrática, la Constitución fue aprobada en 1978, pero todavía bajo el paraguas de una Ley General de Educación, que supuso una indudable modernización del sistema educativo, pero que muy pronto quedó obsoleta.

La ley del 70 era una buena ley, pero una ley muy tecnocrática y con un modelo muy centralista de programas, y no dejaba mucho margen para el trabajo autónomo del profesor. Proponía un modelo curricular bastante distinto del que hay ahora. La ley Villar Palasí², fue muy progresista en su momento. Porque entronca con un sistema escolar que era segregador, había dos vías distintas de escolarización. Y aquella ley fue buena. Buena, porque amplió el horizonte educativo para muchos españoles y muchas españolas. Se hicieron muchos centros escolares, los centros del plan de urgencia. Llenaron el país de nuevos centros escolares. Hubo una incursión masiva de escolares hasta los 14 años a las escuelas. Eso obligó, junto con el 'boom' de la natalidad que había por aquella época, a que [en algunas regiones] los centros utilizaran de manera doble, mañana y tarde. Yo concretamente estaba en turno de tarde.

Creo que el factor cuantitativo educativo, en aquel momento, fue importante. Se logró escolarizar al 100% de población hasta los 14 años, cosa que no se había logrado. Pero era un modelo centralizado, un modelo que exigía poca reflexión, tenía elementos democráticos pero no se desarrollaron por motivos obvios, porque estábamos todavía en plena dictadura. A mí me tocó muy poco, casi como de espectadora, no como profesional, porque yo empecé realmente a trabajar en el año 78.

Desde el comienzo de su carrera docente, Fidela se involucra en proyectos de innovación y procesos de formación que le permiten enfocar su trabajo desde la reflexión, la búsqueda de nuevas formas de enseñar y de relacionarse con las problemáticas de la educación, con el alumnado, con sus compañeros y con la Administración. Aquí comenzó a tomar forma su pasión por la educación. Fue una época en la que ella y la mayoría del profesorado se sintieron especialmente valorados. La experiencia vivida y relatada por Fidela refleja cómo la actitud y la predisposición de los responsables políticos puede marcar el sentido del trabajo educativo y las formas de poner en práctica los procesos de innovación y reforma.

En aquel momento me formo como profesional de la mano, primero, de la universidad, a través del ICE, de proyectos más institucionales, a lo mejor menos creativos, desde el punto de vista profesional, desde el propio profesor

² Nombre del ministro de educación que la llevo a la práctica.

del aula. Y ya, a partir del año 84, que se inicia la reforma de las enseñanzas, con la reforma del ciclo superior, como se llamaba entonces, desde un punto de vista de investigación en la acción y de innovación desde dentro del aula. Fue un período magnífico. Yo lo recuerdo con mucho cariño, mucho cariño, porque se combinaba la formación institucional con la libertad de acción en el aula. Nos construíamos las unidades didácticas, investigábamos sobre materiales, nos daban cursos... Nos daban múltiples cursos, y recuerdo que cada vez que nos planteaban un nuevo curso, o una nueva tarea, yo bromeaba con los responsables educativos y decía: -“¿Cuándo, de madrugada?”. Pues es que ya no nos quedaba tiempo para prácticamente ninguna otra cosa. Pero la educación era una pasión. Para mí, esa sería la definición de esa época. Si, entre el 82, el 83 y el 87 y el 88, en esta comunidad al menos, la educación fue una pasión. Para muchos docentes. Y una pasión compartida.

Todo estaba muy ligado a los avatares políticos y a la idea que tiene el responsable educativo del hecho educativo. De ahí que no siempre haya sido igual de apasionante, ni siquiera igual de valorado el trabajo del profesor.

Entre el 78 y el 83, 84, que es cuando se empieza la reforma educativa, y además se reciben las competencias autonómicas que nos da la constitución, es una fase donde lo que hay es una búsqueda de recursos que los propios currículos no me dan. Yo no soy una profesional completa, no tengo herramientas suficientes para llegar a los chicos, salvo el libro de texto. Un libro de texto que normalmente es el libro de texto de la época. Recuerdo haber utilizado un libro en matemáticas que era muy malo para los alumnos, pero muy bueno como guía del profesor. Era un libro alemán, traducido al español. Porque me daba herramientas, herramientas procedimentales, herramientas con las que podía trabajar con los chicos, intentando que las matemáticas las pudieran aprender a través de los sentidos antes de que llegaran a modelos de formalización, que además, en aquella época, eran bastante prematuros. Y claro, a mí me faltaban herramientas. Herramientas educativas y herramientas para la enseñanza de las matemáticas. Y eso me ligó, por un lado, al movimiento de Escuela Verano, a la que iba todos los veranos a aprender cosas variadas. Porque era una especie de popurrí donde todos aprendíamos un poco en función de nuestras necesidades y nuestros gustos, y a veces, incluso nuestras necesidades lúdicas. Porque era en verano, y en muchas ocasiones queríamos exclusivamente compartir con otros colegas, pero a lo mejor sin propósito deliberado de aprendizaje profesional.

Desde el punto de vista del área que yo explicaba, que era matemáticas, hubo una conexión que para mí ha sido muy enriquecedora que es ligarme a la sociedad de profesores de matemáticas, a la Isaac Newton. La de Canarias se llama Isaac Newton. Fue la primera de España y a raíz de esa se generaron otras en muchas otras regiones de España. Fue un buen lugar de encuentro con otros profesionales de las matemáticas con iguales necesidades. Ese contacto con iguales yo creo que a mí me hizo crecer en esa época muchísimo. Porque no eran sólo los cursos de formación que hacía, sino los foros donde se debatía modelos de enseñanza, los currículos. Pasaba todo por foros en pequeño o gran grupo, donde debatíamos.

Eso es hasta el año 83-84. Yo creo que ahí fue donde yo me nutrí entre esos años. Yo era profesora a secas, entré en un centro experimental, eso fue interesante. Había un proyecto institucional que lo llevaba, en aquel momento, el director del ICE, pero, precisamente por ese acicate de que alguien medio te

vigila, había como una alerta especial entre el profesorado para hacer cosas, y para hacerlas bien.

Para Fidela toda esta primera etapa se caracteriza por la búsqueda o la consolidación del gusto por educar. Por educar. Yo no me veía nunca como educadora. Yo entré medio por casualidad a una escuela de Magisterio. Recuerdo que cuando yo me vi por primera vez como educadora fue en el período de prácticas. Había una niña indefensa, una niña muy desvalida, de una familia muy desestructurada y de una zona muy mala, muy mala. Yo creo que por el contacto físico, ahí es donde yo aprendí a tocar a los alumnos. Esa niña, ya al segundo o al tercer día me esperaba todos los días a la puerta del colegio para entrar de mi mano. Y esa búsqueda del contacto físico de aquella niña que necesitaba mucho, mucho de una figura adulta, yo creo que fue la que me ganó para la enseñanza. Yo siempre recuerdo aquella niña con especial cariño porque, me ganó.

Es cuando Fidela descubre la ética del cuidado de la que habla Carole Gilligan (1982).

1986 – 1990: Euforia: La educación es una pasión

El periodo de experimentación de la reforma de la enseñanza constituyó, para Fidela, una oportunidad de aprendizaje, de profundización y enriquecimiento de su desarrollo profesional y de apertura de nuevas miras. Pero sobre todo el afianzamiento de una forma de ser educadora que se fundamenta en tres pilares: (a) su pasión por aprender, para poder enseñar; (b) entender la educación como compromiso político y social; y (c) la importancia de la colaboración y el diálogo. Fidela, que se considera optimista y que cree firmemente en los beneficios personales y sociales de la educación, en esta época consolida una actitud que seguirá desarrollando a lo largo de toda su vida: convertir los problemas y los desafíos en oportunidades³.

Hay un momento donde el cambio educativo nos da al profesorado las herramientas para enseñar que algunos estábamos buscando. Nos las ofrece gratuitamente. Nos dicen: -“Vamos a hacerlo entre todos y vamos a institucionalarlo, vamos a hacer que eso que se ha estado haciendo un poco a escondidas y un poco en tiempo extra, que ha sido un poco la búsqueda de unas cuantas personas que no están muy satisfechas con su proyecto profesional, lo vamos a hacer para todos. Vamos a hacerlo desde la institución educativa”. Para mí eso fue magnífico, porque por fin teníamos libertad para crear. Y además con las herramientas que daba la propia institución educativa, que fue el momento del proceso de las reformas de las enseñanzas, de la experimentación. Se empezó, primero, con un modelo de experimentación metodológica, cosa que a muchas nos sirvió bastante para consolidar cosas que ya estábamos intuyendo o estábamos iniciando en la práctica. Y nos permitió reflexionar en conjunto. Hubo una reflexión guiada por la Administración, con

³ Para Sarason (2003) uno de los elementos que explican el “predecible fracaso de las reformas” es que buscan, en general, la mejora del aprendizaje del alumnado, pero se olvidan del profesorado. La historia de Fidela, y la de muchos profesores que participaron activamente en los procesos de reforma, muestran, que, como en el caso de los estudiantes, para que los docentes aprendan, además de condiciones para llevar a cabo su trabajo, necesitan también predisposición para aprender.

lo cual llegaba a más gente, durante más tiempo de reflexión en conjunto del hecho educativo.

Fidela muestra una agenda enmarcada en la euforia del momento, pero reconoce que este proceso no logró implicar a la gran mayoría del profesorado, sino aquellos grupos previamente organizados o a los motivados por las posibilidades institucionales que se les ofrecía. La falta de implicación e interés de muchos docentes es una fuente de preocupación, aunque Fidela, de la misma forma que confía en que todos los alumnos pueden aprender, cree que también pueden hacerlo todos los profesores.

Estábamos los que siempre nos veíamos en actividades de formación. Cuando se dan las estadísticas de formación del profesorado a mí siempre me sorprende porque digo: -“¿Cuántas de estas horas son horas repetidas de un mismo profesor? O cuando dicen que se han formado a lo largo de este año 9.000 profesores, de esos 9.000 profesores ¿uno no ha sido contado diez veces porque ha hecho diez cursos?”. Era la época en la que efectivamente la gente que participábamos en la reforma educativa, prácticamente todos nos conocíamos previamente de habernos encontrado en distintos foros de formación. Entonces, efectivamente, hay un poquito de escepticismo. No demasiado, porque yo sigo siendo una mujer bastante optimista. Yo creo que la educación puede cambiar y que todos podemos cambiar, incluso el profesor con la práctica mas consolidada puede ser ‘tocado por la mano de un profesional que le haga reconvertirse’, si el profesional logra llegar a ese profesor. Porque básicamente todos confiamos en la perfectibilidad humana, porque si no, no estaríamos aquí dando clases. Pero es verdad que éramos un grupo reducido de personas las que estábamos en la euforia, y había un grupo numeroso de personas que nos veían con cierto grado de sospecha. No entendían mucho....

La fase de experimentación de la reforma ni acabó de conectar con algunos colectivos tradicionalmente dedicados a la innovación pedagógica, ni logró captar el interés de la mayoría del profesorado. Además, a pesar del apoyo de la Administración, el proceso de reforma se realizó de forma bastante voluntarista.

En aquel momento faltaba una cosa que después sí se plasmó en los desarrollos posteriores. Porque empezamos hablando que era una reforma curricular y, sobretudo, metodológica. Y en algunos casos, como en de los colectivos Freinet, se reflexionaba globalmente sobre el hecho de la enseñanza, porque normalmente el colectivo Freinet tenía una incidencia muy elevada sobre la primaria y la infantil. Pero en secundaria era un poco distinto, porque íbamos por área. Y claro, toda la gente que nos reuníamos alrededor de colectivos de foros de formación o de foros de reflexión en pocas ocasiones teníamos opción de llegar al resto de nuestros colegas que no iban. Entre otras cosas, porque siempre se hacia en tiempo extra. O porque no se creía, o porque no les apetecía. Esa oportunidad, que yo creo que tampoco se aprovechó demasiado, vino de la mano de que se entendiera el centro escolar como un todo. Cuando se empezó a hablar de proyecto educativo de centro yo me alegré muchísimo porque me parecía que era el foro ideal para que todos compartiéramos todo. Para que entre iguales compartiéramos las experiencias y de alguna manera las limáramos. Pero no llegó a hacerse muy bien. De hecho actualmente todavía

hay centros que no tienen proyecto educativo, y que si lo tienen lo es un proyecto de papel, no un proyecto compartido.

Comentamos con Fidela que obligar a los centros por decreto a presentar un proyecto de centro, lo que sucedió durante el curso 1992-1993, sin tener en cuenta las condiciones y culturas de las instituciones, ni proporcionar los apoyos y asesorías necesarias, levantó muchas resistencias. En muchos casos, abortó procesos de reflexión, “porque había que entregar el documento” y convirtió un proceso de construcción colectiva y situada en un trámite burocrático.

En el caso de la reflexión educativa conjunta, unos reflexionábamos y otros no. Y en muchas ocasiones, por cubrir el expediente, muchos hicimos proyectos educativos de centro que no eran compartidos por los compañeros. Con el agravante del tema de las metas educativa. Es decir. Diseñar metas educativas en un centro... La Ley de Calidad lo llamaba ‘principios’, y yo me horroricé, porque no son principios, son metas. Nosotros vamos a perfeccionar a una persona e intentamos obtener al final algo o alguien con unas características. En el momento del diseño de las metas educativas yo siempre he dicho que los centros privados lo tienen mucho más fácil que los públicos. Porque claro, el ideario o la imposición de la empresa dice cómo tiene que ser ese ‘producto final’. Pero los centros públicos tenemos que ir a consenso. A consensos muy amplios. A ponernos de acuerdo muchas personas. Y yo siempre digo que, en pequeñito, es lo mismo que se hizo cuando se elaboró la constitución, tenemos que poner de acuerdo a muchas personas pensantes y con distintas visiones sobre la educación, para que entre todos construyamos un proyecto común. Y que incluya, incluso, a la comunidad educativa en sentido amplio. A los alumnos y a los padres, que casi nunca se les hace participar en este proceso. Pues eso no ha pasado. Lamentablemente eso no ha pasado. En pocos sitios ha pasado. Volvemos otra vez al momento de la euforia. Es decir, que no ha pasado, sino en poquitos sitios donde confluyen una serie de intereses.

Para Fidela, la participación de toda la comunidad educativa en el proyecto educativo del centro es una utopía, una línea de horizonte que ayuda a situar la perspectiva y las finalidades, por difícil o imposible que parezca de alcanzar. La reforma del 90, por razones de índole muy variada, no logró grandes avances en este sentido.

Claro estamos hablando de comunidades muy comprometidas. Pero el compromiso se puede lograr de dos maneras. O porque ya estén previamente comprometidas o que nosotros consigamos involucrar a la comunidad. Y, lamentablemente, en el modelo educativo que nosotros tenemos difícilmente se ven como colaboradores a los padres. Se ven muchas veces como enemigos. Y los padres también nos ven como alejados. Muy alejados. Los profes somos personas muy alejadas, difícilmente nos ven cercanos. Hablamos hasta un lenguaje distinto. Es decir, el lenguaje académico es un lenguaje duro, desde el punto de vista de la persona ‘normal’, que va a un centro, que acude en general a informarse de sus hijos, que es para lo único que los llamamos, y casi nunca para pedirles opiniones sobre lo que vamos a hacer. Y además nos molesta a los docentes. Y esa cultura, si es verdad que nos faltó. Efectivamente yo creo que le faltó a esa época un modelo de participación de verdad. Cuando hablamos de

una comunidad escolar o de comunidad educativa, que fuera una comunidad de verdad. Esa cultura no llegó a calar.

También es verdad, y no lo digo no por excusar ni nada, que a la Ley del 90, cuando se pierde la mayoría absoluta, le empiezan a caer un montón de piedras encima del tejado del partido que gobierna y que es el impulsor de aquel proyecto educativo. Y sobre la marcha tuvo que ir haciendo – creo yo, porque no tengo mucha información – muchas concesiones a muchos colectivos y a muchas instituciones educativas y no educativas que desvirtuó aquel proyecto. El proyecto inicial era mucho más puro de lo que después se plasmó en la práctica. Y desde luego, a partir del 96, ya no se creía. Desde el nuevo gobierno, ya no se creía en aquel proyecto. Es una pena porque yo creo que fue un proyecto frustrado, un proyecto muy interesante frustrado prematuramente. O abortado.

Sus momentos significativos

Aunque Fidela ha caracterizado su vida profesional mediante bloques temporales configurados por ciertas características, la reconstrucción de sus momentos de cambio profesional significativos transitan sin solución de continuidad entre ellos.

Destaco mi primera época por el aprendizaje que supuso, y porque es mi contacto con la innovación a través de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y, concretamente, con la sociedad de los profesores de matemáticas, que es donde me he formado como docente en matemáticas. Pero sobre todo los movimientos de renovación, las Escuelas de Verano, porque eran la otra parte de mi corazóncito. El tema de la innovación en todos los sentidos de la palabra. No sólo como didáctica de las matemáticas sino en todos los sentidos de la palabra. Y esto fue mi primera época. Esto dura aproximadamente hasta el año 82 o 83. Donde, en muchas ocasiones, depende de los modelos, si los modelos curriculares son muy cerrados, yo siempre digo que la innovación trasciende, va por delante de los modelos curriculares. Los profesores corren más que las instituciones curriculares, las que oficializan el currículo. Era esa época. Iba por delante la innovación, la lideraban los profesores.

Esta primera etapa de impulso innovador y reformador promovido por los colectivos de profesores inquietos, innovadores, política y socialmente comprometidos, comienza a dar un vuelco de la mano de la segunda fase de la reforma, cuando el Ministerio decide institucionalizarla, pero sobre todo, basarse en las propuestas de expertos⁴.

Creo que fue en el año 83, o en el 84, voy a un congreso de movimientos de renovación a Gandía⁵, en representación de la Comunidad. Me piden que vaya.

⁴ Ver Coll (2002).

⁵ De hecho se trata del Segundo Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, celebrado en Gandía de 1989. Ante la percepción de los participantes de que el proceso de reforma estaba comenzando a dejar de ser una acción de *abajo a arriba*, para convertirse en una propuesta de expertos para ser ejecutada por el profesorado, una las conclusiones del mismo fue “reclamar para todos los implicados en el proceso educativo su papel de autores, con derechos y deberes, así como denunciar el rol de simples

Y recuerdo que el gran conflicto en aquel momento... En el año 82 hay un cambio en el gobierno, y hay una preocupación por cambiar el modelo educativo, que va de la mano de que cada partido político. Porque todos creemos, desde la política, que la educación puede cambiar la sociedad. Y yo creo que la educación puede cambiar, con sus matices, dentro de lo que inviertas (risas), pero la puede cambiar. Pues, llega el partido socialista al poder y lo hace con un nuevo modelo educativo. Otra percepción. Se empieza a escuchar a los colectivos a ver hacia adónde se puede cambiar. Pero ya los Movimientos de Renovación perciben que su actividad principal, que es la formación del profesorado y el trabajo de innovación, va a ser institucionalizada. Y era el gran debate en Gandia, en aquel momento: -“¿Qué nos va a quedar? ¿Qué nos queda?”. No, yo creo que fue posterior. Ahora pensándolo. Este movimiento, este congreso de Gandia, fue por lo menos en el 85. -“¿Qué nos queda a los movimientos de renovación pedagógica, cuando todas las funciones de formación del profesorado, de programas curriculares innovadores y tal, las asume la administración educativa?”. Y mi contestación en aquella mesa, donde se planteaba eso fue: -“Vigilar para que vayan en la buena línea”. Este es el reto de los Movimientos de Renovación. Vigilar para que la administración no derroche ese potencial que han puesto en sus manos los movimientos de renovación. Y que ha asumido como propio. Que es una fortuna que lo haya asumido como propio.

Otro acontecimiento importante en la vida profesional de Fidela fue la oportunidad de participar en uno de los pocos cursos de *formación de formadores* organizados por el Ministerio para impulsar el desarrollo de la reforma. A un grupo seleccionado de docentes de distintas áreas o ciclos educativos, se les formaba de manera intensiva para que después actuaran como formadores de sus compañeros, a través de los Centros de Profesores, y de impulsores de las propuestas de la reforma en sus centros.

Hubo un acontecimiento muy importante, para mí, desde el punto de vista didáctico, que iba de mano de la reforma de las enseñanzas. Fue un curso organizado desde el Ministerio, dentro de esta dinámica de pasión por la enseñanza. Se hacen dos convocatorias y después, lamentablemente, se cercena esa política. Así, confluimos en una comunidad autónoma alrededor de 40 profesores de las distintas comunidades autónomas reflexionando, durante 2 o 3 meses, alrededor de la didáctica de un área determinada. Con ponencia y con reflexión conjunta. Era una especie de encierro voluntario de 40 docentes. A mí me tocó en Valencia. Era un curso de didáctica de las matemáticas de postgrado que lo hizo la Universidad de Valencia. Y fue una cosa magnífica desde el punto de vista humano y desde el punto de vista profesional. Salimos de allí con la idea de llevar dentro de una maleta muchas piezas de un puzzle sin armar, que, posteriormente, y a lo largo de los años sucesivos, nos permitió ir armando la didáctica de las matemáticas. Es decir, en este caso, de mi área, y en cualquier otra área, pues igual. Eso fue en el año 87. Entonces llega el año 90, y en el año noventa aparece la LOGSE. Y como aplicación de la LOGSE hay cambios substanciales en la estructura del sistema de formación.

intérpretes-mediadores de transmisión cultural al que habitualmente se les ha relegado” (MRP, 1989: 73).

En este contexto, el proceso de ubicación del profesorado del ciclo superior de EGB en áreas de especialidad trunca el deseo de Fidela de ser profesora de matemáticas, a pesar de la su ya notable trayectoria en este campo. Pero la propuesta que le hacen de participar en el primer programa de *informática educativa* llevado a cabo en la Comunidad Canaria, la lleva a no comenzar su trabajo como profesora de inglés, especialidad a la que la habían adscrito.

Paralelamente yo estaba estudiando Pedagogía. Me estaba licenciando en Pedagogía y terminé la licenciatura en el año 86. No terminé la licenciatura en Matemáticas. La dejé en tercero y no la he retomado jamás. En el año noventa hay un cambio importante desde el punto de vista profesional para los docentes de primaria (de EGB). Y es que éramos profesores de primaria, en general, y aparecen las especialidades⁶ y las adscripciones por especialidades para irse, en el futuro, a la secundaria obligatoria, conjuntamente con los alumnos. Porque claro, a la primaria (EGB) se le quitan dos años que se pasan a los institutos de secundaria. Entonces sobran profesores que necesariamente, y por reubicación profesional, tienen que acompañar a sus alumnos. Y hay un proceso de adscripción. En esa adscripción, aunque en un primer momento se pensaba que se iba a hacer por optimización de personal, que se iba a hacer primando, por ejemplo, que los profesores fueran licenciados, para sacar partido desde el punto de vista del lugar donde se necesitaba una licenciatura para impartir clases, después, de manera corporativa, no se hizo así. Se hizo por antigüedad, ni siquiera en el cuerpo, sino en el centro. Se primó más años en un mismo centro. Y eso provocó que muchas personas que toda nuestra vida, por ejemplo, habíamos impartido una determinada especialidad – en mi caso matemáticas – nos quedáramos desubicados de nuestra especialidad⁷. Yo me adscribí en aquel momento a inglés...

La licenciatura en Pedagogía me capacitaba para impartir clases de Ciencias Sociales, pero yo no quería. No quería adscribirme a una cosa para la que tuviera capacitación y que me anclara a algo que yo no quería enseñar. Entonces elegí algo para lo que no tenía capacitación y tampoco quería capacitarme. Eso para mí significaba una situación de provisionalidad que tenía que resolver más pronto que tarde. Me adscribí a inglés y nunca di clases de inglés. Yo tengo competencia de inglés para impartir clases. No competencia didáctica, pero sí de conocimiento. Tampoco tenía ningún interés en adquirir competencia didáctica. Pero justo en ese momento, cuando tengo que empezar a impartir clases de inglés, me llama un amigo, un amigo y compañero, inspector de educación de Gran Canaria, que en aquel momento se ocupaba de una cosa que se llamaba Proyecto ABACO, que trataba de la aplicación de nuevas tecnologías en la comunidad, y me pide que sea coordinadora del proyecto ABACO.

⁶ A pesar de que en los estudios de Magisterio existía una cierta especialización por áreas: Matemáticas, Ciencias Sociales, etc., el hecho es que cuando los recién diplomados entraban en la escuela tenían que impartir cualquiera de las materias del currículo y enseñar en el curso que estuviera disponible.

⁷ Resulta notable la dificultad que parecemos tener este país para elaborar criterios de selección que vayan más allá de “la antigüedad en el cargo”.

Los cambios en su forma de entender la enseñanza

Otro eje de cambio que también recorre sin solución de continuidad las distintas etapas de al vida profesional de Fidela es el referido a su forma de entender la enseñanza de las matemáticas.

Yo empecé como todo el mundo a reproducir el modelo. Libro de texto, explicación, problemas de aplicación y no sé qué... Además, estaba aplicando efectivamente la ley del 70, que era así: aplicación y aplicación. Aquello entró en crisis para mí. Entonces busqué... Porque, muy rápidamente, descubrí que explicar no era lo mismo que aprender. Que yo podía matarme intentando enseñar y que a lo mejor, a los tres meses, los alumnos estaban que no habían aprendido absolutamente nada de lo que yo intentaba decirles. Esta enseñanza transmisiva empezó a hacer crisis para mí y empecé a buscar herramientas que me ayudaran.

Cuando aparece la reforma de las enseñanzas las herramientas me vienen dadas. Me hablan de nuevos procedimientos, conjuntamente con los estudios de pedagogía, que te hablan de que los procesos de aprendizaje son manipulativos y simbólicos. Que primero tienen que conocer las cosas por los sentidos, después interiorizarlas y transmitir las de una manera un poco esquemática, para después volverlas a conceptualizar... Dije: -“Pues sí, es verdad, es verdad que eso se aprende así”. Porque entonces me ponía en la situación y era así.

Entonces empiezo a utilizar materiales. Los manipulativos, todo tipo de materiales didácticos que faciliten el asunto. Eso fue como una fase intermedia. Y luego hago un descubrimiento múltiple, desde muchas perspectivas. Todo esto lo estoy diciendo porque es que fue así, pero no fue así. Porque yo creo que, a lo mejor, son sumas de cosas que en un momento determinado te producen la chispa y que aquello cataliza. Hago un descubrimiento múltiple. Descubro que cuando mis alumnos aprenden más es cuando yo no les doy conocimiento, sino ellos descubren los conocimientos. Y pongo un ejemplo. En una época tuve que explicar ciencias de la naturaleza, que no me gustan nada. Y me busqué una herramienta propia con la que yo disfrutaba y que descubrí que ellos también disfrutaban cuando la conocían. Era utilizar el comentario de textos con textos de divulgación científica de Isaac Asimov y a través de eso montar la clase. ¡Eso fue estupendo!

Bueno, cuando murió Isaac Asimov, esos alumnos, que ya eran exalumnos, ¡me llamaban para darme el pésame! (risas), porque era como alguien de la familia. Eso me ayudó a pensar que si el alumno no participa en la obra, no aprende. Que tiene que ser su obra, no mi obra, sino la obra de ellos. Estoy hablando de la época de los materiales. Seleccionar los materiales, hacerlos, construirlos con ellos, aplicarlos. Y estoy hablando de aproximadamente hasta el año 90 y algo.

¿Dónde cambia mi concepción del asunto ya totalmente? Cuando doy clases de diversificación curricular y descubro que alumnos entre 14, 16 y 18 años -que están abocados al fracaso, pero que tienen ganas de hacerlo, aunque el medio no se ha ajustado a ellos- cuando aprenden es cuando volvemos a un modelo globalizado. No interdisciplinario, que es una palabra mucho más dura y con más precisión. Globalizado. Un modelo donde las materias no están tan disgregadas, sino que las abordamos desde un punto de vista más global. Y ese punto de vista más global, permite que la materia brille en sí misma. Y entonces

empiezo a leer cosas sobre el método de proyectos. Para los alumnos de diversificación. Y me conquistó. Me conquistó. Porque el alumno aprende construyendo. Ahí es donde se construye.

Ahora me encuentro inmersa, absolutamente, en el desarrollo del método de proyectos, con todos mis alumnos. Incluso con los alumnos de ciclo formativo, que tenía un programa de contenido puro y duro, llevo tres años negociando con ellos hacerlo de otra manera. Darles unas nociones generales de los temas que tienen que dar y aplicarlas a un tema concreto. A un desarrollo concreto de un tema, otra vez por medio del método de proyectos. Acabo de recibir hoy un montón de proyectos, como los recubrimientos del plano con figuras geométricas y otros tipos de figuras y la producción artística que se puede sacar de eso. ¡Y son unos trabajos magníficos! Yo cada vez me admiro más de lo que hacen los alumnos. Porque cuando los veo, a veces, digo: -“¡Yo no soy capaz de hacer esto tan bonito!”. Porque ellos superan mi capacidad de producción en esa línea.

He hecho una cosa que dice un profesor valenciano, Francisco Hernán, en un libro magnífico que se llama “Retrato de una profesión imaginaria”⁸, hablando de la función del docente. Hace una comparación que a mí me parece excepcional. Dice que hay dos modelos de concebir la docencia. Como primer actor, es decir, uno declama y el alumno recibe y le gusta más o menos, se siente más o menos implicado, aprende -que es nuestro objetivo, que aprenda- o no. O el profesor como director de escena. El alumno, los alumnos son una compañía y nosotros dirigimos esa compañía, nosotros dirigimos esa escena. Y en algunos momentos tiene uno que entrar a actuar. Pero en momentos muy puntuales. Una aparición y una desaparición. Para que de nuevo el alumno cobre el protagonismo. Y ahí es donde yo me he sentido realmente cómoda. Con el alumno ocupando el lugar de protagonista y con el alumno produciendo al final una obra de la que se siente el orgulloso, y yo más.

1990 – 1996. Liderazgo: Primeras experiencias en la gestión

La etapa de la profesionalización y la euforia de las primeras fases de la reforma dejan paso a la aprobación y aplicación de la LOGSE. Una ley ensalzada por los partidarios de la democratización del sistema escolar, denostada por quienes creen que la misión de este sistema es seleccionar a *los mejores*. Una ley que vehicula una propuesta curricular de expertos, que no parece conectar con los problemas reales y la cultura de los centros y que a la gran mayoría del profesorado le cuesta tanto entender como poner en práctica (Delval,1990). Una ley que institucionaliza una reforma que comienza en 1983, experimenta un giro copernicano en 1987, no cuenta con una ley marco hasta 1990, no se generaliza hasta 1996 y nace “sin dote”, es decir, sin un sistema de financiación; se convierte en una ley que pretende generalizar una reforma que nace envejecida, a contrapelo, cansada y pobre (Sancho, 1998). Pero que, en la experiencia vivida de Fidela, también supone una modernización y democratización importante del sistema educativo.

⁸ Hernán, Francisco (1991) *Retrato de una profesión imaginaria*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, S.A.L.

La LOGSE y la controvertida democratización de la enseñanza

Para Fidela, la LOGSE significó una gran oportunidad para el sistema educativo.

El 90 marca otro hito que es la LOGSE, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Porque se produce una explosión educativa. Es decir, más niños y niñas que nunca reciben más educación que nunca en este país. Y eso no lo hemos valorado lo suficiente. Eso fue un hito importantísimo. Más niños y niñas que nunca reciben más educación que nunca en este país. Se valora siempre el fracaso. Pero hubo un fracaso relativo. Ahora mismo, por ejemplo, estamos valorando el informe PISA⁹, que compara nuestros estudiantes con estudiantes de otros países europeos, pero estamos haciendo una comparación internacional. Si cuando yo empecé a trabajar, en el año 78, hubiésemos comparado el nivel educativo de la colectividad de todos los ciudadanos y ciudadanas de este país, de 14 años, con respecto a los parámetros de otros países Europeos ¡Dios nos libre! ¡Dios nos libre! Porque había abandonos escolares, menos del 50% se titulaban... Yo no creo que más educación a más gente durante más tiempo pueda producir un fracaso. Es que los parámetros han cambiado y las comparaciones han cambiado.

Una de los aspectos más positivos de este cambio lo sitúa Fidela en el reconocimiento de que todos los individuos, independientemente de su condición física o social, tiene derecho a la educación. Algo que conecta con sus ideas y compromiso político y social, su forma de ver el mundo y de concebir el papel de la educación.

Por tanto, el año 90 es un hito. Es un hito que genera una explosión de nuevos centros escolares. El pensar que los distintos también tienen que aprender, eso es muy importante. Los distintos también aprenden. Y tienen que aprender en función de sus diferencias. El pensar que no se puede tratar de manera igual a los que, inicialmente, son desiguales. Y hablo de personas con dificultades de aprendizaje y hablo de discapacidades y hablo de diferencias de género. Y todo eso nos lo hizo reflexionar primero la reforma y después la LOGSE. Y es la primera vez que en este país se produce esta reflexión, de que los distintos tienen que ser considerados como distintos. Y, además, que todos somos distintos, y que la diferencia en realidad es una riqueza y no es un obstáculo. Porque todos aportamos algo a ese gran mundo de diferencias que somos. Para mí eso fue muy importante. Y durante el tiempo en el que se abrieron los nuevos institutos y eso nuevos institutos empezaron, como en el primero en el que estuve como secretaria y el segundo donde estuve como directora, están conformados por gente joven, sin ideas preconcebidas sobre el sistema educativo, que van aprendiendo en la acción. Como en mi caso, cuando empecé a trabajar, que digo que mis dos primeros años fueron de práctica. Eso son experiencias magníficas. Porque cogemos al docente en estado puro. No está contaminado. Cuando se generaliza, hay que vencer resistencias. Muchas resistencias.

⁹ Ver OECD (2004)

Los docentes menos dispuestos a aprender, a cambiar, a entender las transformaciones sociales o a sentirse perturbados en su manera de hacer son, para Fidela, una de las fuentes más potentes de contestación y freno de la innovación y mejora escolar.

Somos docentes, me incluyo por la edad, no por el modelo que tengo de la enseñanza, que durante muchos años hemos venido realizando unas prácticas de una determinada manera, y nos resistimos a cambiar. Porque cuando más mayores nos hacemos más nos resistimos a los cambios. De hecho los cambios es como si nos quitaran la alfombra de debajo de los pies y nos dejan desestabilizados. Y la desestabilización obliga a buscar equilibrio, puntos de equilibrio. Y no siempre tenemos ganas, ni queremos hacer esa búsqueda nueva del equilibrio.

Pero para mí fue un momento estupendo. Esa primera época de implantación de la LOGSE, porque cogió centros nuevos con profesorado receptivo. Cuando más se extiende aparecen más las resistencias. También la LOGSE, que yo soy bastante LOGSIANA, tiene graves dificultades. A lo mejor no teóricas, pero sí de índole práctica. Pero eso es otro debate que no es de mi historia personal. Y ese momento, a mí me parece especialmente importante.

Aunque los cambios políticos, una vez más, significasen un giro en la forma de poner en práctica un proyecto tan largamente gestado, y dejar en el camino el interés y entusiasmo de muchos educadores, sin haber conseguido contagiar al resto.

Hay otro momento importante que es entre el 93 y el 96 en el que, por motivos políticos, de nuevo, pues el partido socialista se asienta en una inestabilidad continuada que le impide vigilar la correcta aplicación de esta LOGSE, que tantas expectativas nos generaba a muchos. Es un momento donde su aplicación ya empieza a obedecer a otros parámetros que no eran los meramente educativos, que fueron los que hicieron que se promulgara la ley. Y en el 96 gana las elecciones un partido que no creía en este modelo legislativo. Por tanto ya no había ilusión para ponerla en práctica. Es una ley que ya, en ese momento, entra un poco en barrena, porque ya se prevé, ya tiene la muerte anunciada. Es una profecía que se va a cumplir en sí misma. Esto no funciona.

En este contexto marcado por una cierta decepción, Fidela pasa a responsabilizarse del programa de informática educativa de su Comunidad, impulsado, al igual que en otras muchas Comunidades Autónomas, en la primera ola de interés por introducir los ordenadores en la enseñanza.

De profesora a formadora

Fidela comienza la década de los 90 cambiando enteramente de contexto laboral y de responsabilidad. Al aceptar participar en el Proyecto ABACO, pasa a ocupar una función, la de formadora de profesorado, que no le era completamente ajena ya que la venía ejerciendo durante todo el periodo anterior. Lo que sí le resulta totalmente nuevo es el medio para hacerlo, el ordenador. Algo que ella se plantea como un reto y como una nueva posibilidad de aprendizaje.

Fidela no es tecnofílica y desde el comienzo expresó sus recelos sobre las posibilidades educativas del ordenador. Poco a poco le fue encontrando sentido y rescata, sobre todo, la posibilidad de aprender, de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que le facilitó esta experiencia.

Yo había tenido, hacía pocos meses, una charla con él [el director del proyecto], en la que mantenía una posición muy crítica sobre el papel de las nuevas tecnologías dentro de las aulas. Era mi posición. En aquel momento, desde un punto de vista creía que lo decía con conocimiento de causa, pero estaba en el más absoluto de los errores. Porque yo hablaba, aunque lo sigo manteniendo, del papel del profesor como elemento humano, como elemento conductor del aprendizaje y no de las máquinas. Y entonces mi contestación fue: -“Tito, pero me estás pidiendo a mí... Tú sabes lo que opino de la enseñanza y de la informática aplicada a la enseñanza”. Entonces él me dice: -“Tú tienes competencia didáctica, sabes trabajar con profesores y si yo te convengo a ti de la bondad del modelo, tú me vas a convencer a los profesores. Por eso te quiero a ti.” Y entré a trabajar ahí.

Así que en el año 91 me veo adscrita a un programa que se llama ABACO, sin tener casi nada de idea de informática, con el reto de, en 3 meses, empezar a impartir clases de informática a profesores. Me tenía que aprender un programa, en aquel momento era el Framework¹⁰, yo me cojo el manual y empiezo. Porque la idea era que tenía que impartir el primer curso en enero. O sea, me tenía que habilitar como docente de esa herramienta para, a su vez, preparar a otros profesores. El primer curso lo tuve que dar a mitad de noviembre. ¡O sea que fue un engaño absoluto! (risas). Pero a mitad de noviembre yo estaba preparada para dar aquel curso. Y había comprendido la importancia de la herramienta.

En ese programa estuve dos años. El segundo año desembocó en unos seminarios didácticos con los profesores que ya eran competentes en informática. Seminarios didácticos que intentaban introducir software didáctico dentro de la programación de las áreas. Fue una cosa magnífica de contacto interprofesional entre docentes de distintos centros que impartían una misma materia y se hacían programaciones utilizando software. Aquello se cercenó por una decisión política de desaparición programada.

Su trabajo en el proyecto le permitió profundizar su experiencia y conocimiento como formadora y descubrir la importancia de la autoconfianza y la capacidad de asumir riesgos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas adultas.

El proyecto ABACO me dio la oportunidad de trabajar con muchos profesores. Metodológicamente con un medio, una herramienta común que era la informática. Los formábamos en dos aspectos. Primero una iniciación a la informática, para hacerlos usuarios exclusivamente, y después, ya una vez tenían esas herramientas consolidadas, pasaban a una segunda fase que era unos seminarios didácticos donde buscaban vías para el uso del software

¹⁰ En aquel momento se consideraba un programa de ordenador enormemente avanzado que permitía trabajar de forma integrada, sin tener que cerrar una aplicación y abrir la otra, con tratamiento de textos, bases de datos y hoja de cálculo. Otros programas de informática educativa, como el de Cataluña, basaron también durante años la formación del profesado en este ámbito en la impartición de cursos sobre Framework.

informático como aplicación de distintas materias, distintas áreas. Concretamente yo trabajaba con los profesores de lengua y de matemática. Trabajaba en los seminarios didácticos.

Mi empeño durante ese tiempo fue, primero, quitar el miedo al profesorado. Eso también tiene que ver con la gestión: quitarle el miedo al profesorado, ver que el medio es familiar. Que tú lo dominas y que si no lo dominas siempre tienes a alguien al lado que te puede echar una mano. Y con la informática eso pasa mucho, pero también con el día a día de los centros escolares, tanto desde el punto de vista docente como del de la gestión. Hay que quitarle el hierro al asunto. Porque la gente cuando tiene miedo no se atreve, o se agarrota, o se centra en las prácticas convencionales. Y eso es terrible. La gente tiene que soltarse. Y para soltarse tiene que tener confianza. Recuerdo que en los cursos lo que yo pretendía era infundirles confianza. Y lo que les decía es que si yo que soy una torpe natural, que soy una zurda contrariada, de mano atada a la espalda, pude aprender a conducir y además pude aprender a usar un ordenador, lo puede hacer cualquier persona. ¡Cualquier persona! Porque no hay nadie más torpe que yo. Y eso les daba como cierta confianza.

La transición a la enseñanza secundaria

Haber finalizado sus estudios universitarios superiores, su formación continuada como profesora de matemáticas y una necesidad inusualmente alta de profesores de matemáticas para la enseñanza secundaria, posibilitan a Fidela realizar lo que siempre había sido su deseo: ser profesora de matemáticas.

Pero en medio de eso, aparece una situación de oportunidad. El primer año en que yo estuve en el programa ABACO, estoy hablando del año 92, aparece una convocatoria de empleo público. Unas oposiciones para secundaria, con muchas plazas de matemáticas. Ochenta plazas de matemáticas para secundaria y para otras áreas. El caso de matemáticas era curioso porque había ochenta plazas. Cuarenta de reserva del grupo B al A y otras 40 de libre acceso. Yo la veo y digo: -“¡Esta es la mía! ¡Tengo que dar clases de matemáticas el resto de mi vida, o si no, me muero!”. Y me matriculo en las oposiciones y las preparo entre febrero y junio. Ochenta temas, yo me llevo 62 temas preparados, me presenté y aprobé.

Para las 40 plazas del acceso del grupo B al A nos presentamos 5 maestros, y aprobamos todos. Y el resto pasaron a turno libre. O sea que no le quitamos la plaza a nadie porque en realidad pasaron todas las plazas a turno libre. Fue un medio escándalo, porque yo oposité con una licenciatura en Pedagogía a una especialidad de matemáticas. Hubo incluso en la facultad de matemáticas una pintada: “Los pedagogos sacan plazas en matemáticas” (risas). Bueno, escándalo entre los pedagogos, no entre la gente de matemáticas que me conocía, ya que yo llevaba una trayectoria de didáctica de las matemáticas importante, por lo menos larga.

A partir de año 92, mejor dicho, a partir del año 93, soy profesora de matemáticas. Porque del 92 al 93 es el año de práctica que yo lo tenía exento

por ser docente¹¹. En el año 93 me adscribo a un centro de secundaria. No al que me toca en destino, sino a un centro en el que me piden que contribuya a montarlo, porque es de nueva creación, desde el puesto de la secretaria.

Con la entrada a un instituto de nueva creación, Fidela sigue desarrollando su papel de liderazgo pedagógico ocupando un puesto en la dirección y participando activamente de la gratificante experiencia de poner en práctica los principios de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Estuve allí tres años, un instituto de nueva creación, ya con aplicación de la LOGSE. Estamos hablando del año 93. Ya con la ESO, con la secundaria obligatoria, y fue una experiencia estupenda, una experiencia muy bonita, muy bonita. Empezamos a aplicar la LOGSE. Por ejemplo, la evaluación eran unas sesiones maratónicas de varias horas, porque había que aplicar todos los criterios de calificación y de evaluación y ¡nadie se enteraba de nada! (risas). Y entre todos decidíamos cómo había que aplicar aquello. Y nos cansábamos, pero disfrutábamos, porque a final sacábamos cosas en claro entre todos. Era un trabajo de construcción conjunta de aquel modelo. Más o menos aceptado, muy debatido, muy controvertido, pero muy bien.

También tiene la oportunidad de conocer los dos últimos años del BUP y ser testigo del difícil proceso de reconversión de institutos de bachillerato en institutos de enseñanza secundaria.

Como secretaria, en el año 94, vuelvo al centro que me había tocado en destino, que seguía siendo de BUP. Yo dije: -“Bueno, por lo menos veo el BUP en sus postrimerías”. Trabajé dos años en el BUP, entre el 94 y el 96. Bien también. Este centro, donde todavía tengo el destino, mientras fue de BUP fue un instituto de elite, porque el alumnado era absolutamente seleccionado. La verbena empezó después, cuando el alumnado era todo.

Fidela acaba esta etapa respondiendo a una demanda que toca su fibra sentimental. El desafío de organizar y mejorar un centro de nueva creación en su lugar natal, lo que la encauza plenamente hacia el campo de la gestión educativa.

Y en el año 96 abren un instituto en mi pueblo. A cincuenta kilómetros de mi centro de destino y de mi domicilio, y me piden que vaya a la dirección. Lo digo porque después, a partir de ahí, me he vinculado más que a la didáctica a tareas de gestión y de dirección de centros. Inicialmente me asusto, digo: -“¿Qué necesidad tengo de hacer cincuenta kilómetros para un lado y cincuenta para el otro todos los días, que son 100 kilómetros, que es una incomodidad?”. Pero me entra el remordimiento, y a los dos días llamo a la dirección territorial y digo: -“Nunca me han pedido nada por mi pueblo, y por una vez, no puedo decir que no”. Y me voy allí y estoy entre el 96 y el 99.

¹¹ El primer año de trabajo del profesorado de secundaria, tras aprobar las oposiciones, se considera como “de prácticas”. Lo curioso es que se trata de unas prácticas que se realizan en solitario y que nadie suele evaluar. ¿Se permite que las prácticas de conducir las hagamos solos? ¿Se le deja a un licenciado en derecho prácticas que lleve un caso solo? ¿Se consiente que un aprendiz de cirujano opere sólo? Por supuesto que no. Sin embargo, a alguien que puede tener una importante influencia en la vida personal y de aprendizaje de mucha gente, no sólo se le permite, sino que se le exige que comience solo.

1996 – 2005: La gestión es un proyecto compartido

En estos últimos nueve años Fidela se ha dedicado de lleno a la gestión. Primero de un centro y luego de una unidad de servicio de la Consejería de Educación, lo que implica un claro componente de responsabilidad política. Pero el tema de la gestión, de la organización y el liderazgo educativo, entendido como lo hace Robertson (2005) no en términos de la posición que uno ocupa, sino de las acciones que uno realiza para mejorar las oportunidades de aprendizaje de uno mismo y de todos los integrantes de la comunidad educativa, ha estado presente desde el principio en la vida profesional de Fidela.

Yo había llevado aspectos de gestión en centros prácticamente desde siempre.

En su reconstrucción de estos años de trabajo, pone de manifiesto que sus primeras experiencias y aprendizajes en torno a la gestión parten de su predisposición para abordar directamente los problemas e intentar ir encontrando vías de solución. Pero sobre todo, desde una visión de la educación que no separa la enseñanza del cuidado y el compromiso educativo del social. Esta actitud le ha permitido construirse y reconstruirse como docente y como miembro activo y responsable de una sociedad.

Cuando yo trabajaba en primaria, fui durante muchos años jefe de estudio de un centro. Pero eran aquellas jefaturas de estudios que la ley del 70 desarrollaba, pero que no tenía horas de liberación ni nada. Volvía a ser una cosa totalmente no profesional. No había hora. Yo tenía las mismas 25 horas del centro. Y en lo que se traducía era en más trabajo para casa, en hacer horas complementarias, cuando ya todos los profesores habían marchado. E incluso organizar actividades, porque todos hacíamos de todo, y eso sí que pasa un poco en la primaria. El modelo es mucho más global, más de centro educativo global. No está tan diferenciado el trabajo de los profesores ni siquiera de los cargos.

Recuerdo que en aquella época generamos un modelo de comunicación hablando de comunidad con la comunidad... Yo me formé en un centro de un barrio marginal y generamos una serie de actividades extras que ligaban a los chicos en horario complementario al centro que permanecía abierto prácticamente toda la tarde. Semanas culturales, grupos teatrales que hacían sus ensayos y su representación, coro, incluso salidas externas fuera del horario escolar.

Eso se hizo durante bastante tiempo, durante esos años en que yo estuve en primaria. Un grupo de profesores con mucha conexión con los chicos, liderábamos aquello. No se hablaba de responsabilidad civil, ni de nada de estas cosas que se hablan ahora. Los alumnos, que ya son mayores, ya tienen treinta y pico de años, también lo recuerdan. Uno de ellos me dijo una vez una cosa: -“Gracias porque, en aquel momento, el centro contribuyó a que nos hiciéramos personas”. Y yo recuerdo alumnos de catorce años con bastante madurez que discutían con nosotros hasta los presupuestos del centro. Muy participativo, pero todo fuera de la ley, digamos. Yo en esa época era jefe de estudios. Fui durante muchos años jefe de estudios de ese centro, antes de irme a la secundaria. Y bueno, a la gestión... Pero realmente gestión, gestión con responsabilidad directa y casi única, o por lo menos con el modelo en la cabeza,

y poniéndolo en práctica y en colaboración con una serie de mas profesionales, pues es el año 96.

Cuando abro un centro escolar de nueva creación. Ya había estado en uno abriéndolo, pero como secretaria en un equipo. Y abro un centro escolar de nueva creación. Y en aquel momento la gestión volvió a ser una pasión. Y el reto fue hacer revivir una empresa fracasada, todavía sin empezar. Eso fue el reto. Me pareció que no podía ser, que la ciudad no se podía permitir que una institución educativa ya tuviera un pronóstico de fracaso, ya fuera pronosticada como una empresa fracasada sin todavía abrir las puertas. Me pareció terrible aquello. Y me parecía que ni la sociedad se lo podía permitir, no yo podía contribuir a eso. Y así fue el reto en aquel momento. Es decir que la empresa educativa tenia que ser útil y había que buscarle cual era esa utilidad.

Entre la magia y la fuerza del poder

Fidela considera sus tres años de trabajo en este instituto de nueva creación como otra época extraordinaria. La encomienda no es fácil. La creación del centro que ha de dirigir había respondido a una imposición de fuerza política por parte del alcalde, que lo había enfrentado con una buena parte del pueblo. Pero Fidela aborda el problema de frente y lo convierte en una oportunidad de aprendizaje para ella y el equipo de profesores.

Fue otra etapa feliz de profesión. Porque coexistió con la ilusión por abrir un nuevo centro, con equipos de profesores muy jóvenes, muy entusiastas, interinos y substitutos, que normalmente están de paso en todos sitios, pero tienen un gran bagaje, porque conocen todo tipo de alumnos y todo tipo de colectivos. Yo creo que el reto, que era ilusionante para algunas personas, se contagió al resto. Y ese fue un período realmente feliz.

Confluyeron una serie de factores. Gente muy interesante y, al final, fue una empresa exitosa. En tres años aquel centro se convirtió en un referente para toda la comunidad. Nos visitaban, se hablaba del centro. Fueron tres años magníficos, ¡magníficos! No sé como calificarlos. Hay una frase del inspector en aquel momento que decía algo así como que... “en el centro habían confluido una serie de circunstancias que lo hacían mágico”. La palabra era ‘mágico’. La juventud, el empuje de la gente que llegaba....

Cuando llegué era un centro fracasado. El instituto era un centro político, no se hizo con presupuesto de educación, sino de la presidencia del gobierno. Fue un regalo que le hizo el presidente del gobierno de Canarias, en aquel momento, al alcalde. Y el alcalde lo ubica en un sitio con la oposición de otra zona del pueblo. La otra zona no quería que estuviera ubicado en ese sitio. Por tanto esa zona no matricula a los niños allí. Yo entro con la amenaza, con la espada de Damocles de supresión de unidades, sin empezar a dar clases. Los padres de los niños no los querían matricular allí. Había una campaña en contra del centro de una parte del pueblo.

Una de las características de la vida profesional de Fidela es situar los problemas donde se generan, analizarlos desde sus componentes, buscar información, estudiar, para entenderlos, aunque esto la lleve a trascender aquello que se tiende a considerar privativo del ámbito de la educación.

Yo toda mi vida había estado leyendo libros de pedagogía, de didáctica, pero en aquel momento entendí que todo lo que había leído no me valía de nada, y empecé a leer libros de marketing (risas). De marketing en general. Porque yo lo que tenía era que ‘vender’ que aquel centro era bueno, bonito y barato, y que era maravilloso. Y que, aunque no tuviera historia ninguna, ya tenía historia de entrada, porque íbamos a ser una serie de profesionales ocupadísimos y empeñadísimos en que aquello fuera una empresa exitosa. Y esa idea, yo creo que la compartimos desde el principio todo el profesorado.

A medida que iban llegando los profes les explicaba lo que había y entre todos formamos un equipo de éxito para aquel centro que era un fracaso inicial. Empecé en aquel centro con 187 alumnos y a los tres años lo dejé con casi 500. Tripliqué el número de alumnos. Y fue realmente... Porque además no hacíamos discriminación. Todo valía. Todos nuestros alumnos eran magníficos, maravillosos y excepcionales. Teníamos además un gran obstáculo que era, a 3 kilómetros, un centro que es conocido aquí como la universidad del norte de Tenerife. Un centro del pueblo vecino, muy grande, con muchos medios. Entre las reglas de marketing, una que a mí me llamó mucho la atención es que si tienes que competir con otro producto, no lo iguales sino destaca la diferencia. Y nosotros destacamos la diferencia.

El trabajo de aquel centro se basó, aquellos tres años al menos, en el cuidado. Un poco lo de Victoria Kent¹². En la ética del cuidado frente a la ética de la justicia. Un centro con 500 alumnos o con 600 o con 700, tiene que aplicar la ética de la justicia, porque son muchos y no pueden hacer otra cosa. Pero con 187, tú puedes distinguirlos uno a uno y hacer un trabajo diferencial. Y hasta que yo me marché, con los 480 alumnos que dejé el centro, hicimos un trabajo diferencial, alumno a alumno. Recuerdo, por ejemplo, que a los alumnos más rebotados que nos llegaban, los peores -yo tengo una teoría del contacto humano-, yo los tocaba cada vez que los veía por los pasillos y les preguntaba cómo les iba el día. Y que me habían dicho cosas muy buenas de ellos y algunos alumnos cambiaron de actitud, de una manera notoria. Algunos casos de esos alumnos son realmente dignos de mencionar y de relatar, porque son unos casos magníficos.

La cultura de la colaboración, el sentido de formar parte de una empresa común, la consciencia del aprendizaje y certeza de estar teniendo éxito genera una gran energía positiva y un ambiente de trabajo en el que todo fluye y los problemas se afrontan con serenidad. Estas son las características subyacentes a las escuelas que funcionan (Stoll y Fink, 1999; Senge y otros, 2000).

¿Qué más cosas nos unían...? Pues que todo era una empresa común. Nos reuníamos todas las semanas para construir nuestro proyecto educativo. Comíamos juntos, nos quedábamos unas horas por la tarde. Esas horas se las ofrecíamos a los padres para que nos visitaran. Dentro de la línea de marketing, generamos una cosa que las instituciones privadas en este país tienen muy claro, pero que las instituciones educativas hemos olvidado, y es el tema de la parafernalia de determinadas situaciones. Por ejemplo, celebrábamos con

¹² Fue diputada de las Cortes Constituyentes de 1931 por el partido Radical-Socialista y ocupó la Dirección General de Prisiones entre 1931 y 1934. Se dedicó a la reforma de las cárceles españolas, con el convencimiento de que las sociedades están obligadas a recuperar al delincuente como miembro activo y como ser humano y por lo tanto a combinar la ética de cuidado con la de la justicia.

mucha parafernalia el comienzo de curso, la clausura de curso. Instituímos premios para alumno. Pero premios curiosos, como por ejemplo, premios al esfuerzo, que les solía tocar a niños de educación especial. O premios al mejor compañero, que lo elegían sus otros compañeros. Teníamos una especie de comité de convivencia, donde se primaba la prevención frente a la punición.

Todas las medidas eran preventivas, todo era preventivo, para que nada fuera a más. De hecho, casi nunca abrimos ningún expediente disciplinario, porque todo se resolvía bien de otra manera. Tengo cosas curiosísimas de los alumnos, como por ejemplo, reflexiones personales sobre su conducta (risas). A la gente que formábamos el comité de convivencia les decía que lo único que le pedíamos a las personas era que tuviera mucha capacidad de salivar (risas). Porque tenían que hablar, hablar, hablar, hablarle al alumno, y cuando lo tenían medio ya contra las cuerdas, le ponían un folio en blanco y le decían: - “Ahora tú analiza lo que has hecho y dínos cual es tu valoración”. Algunas son realmente de poema. Son una maravilla. Bueno, lo siento mucho extenderme en estos tres años, pero fueron de esos años mágicos, maravillosos, que uno va a recordar toda la vida como una época de felicidad profesional.

Pero la fuerza del poder político mal entendido, que interfiere en la vida de los centros, y la precaria autonomía de las instituciones escolares llevan a Fidela a dejar el proyecto. Se toma la tensión creada por el alcalde como algo personal, aunque luego descubra que no tenía que ver tanto con la persona que ocupaba la dirección, como con el hecho de utilizar el poder público para zanjar problemas estrictamente privados.

Lo dejo por un conflicto.... Bueno, yo me reto a mí misma con que cuando yo me vaya tiene que quedarse gente allí preparada, con la capacitación profesional para ser director o directora. El tercer año, en los procesos estos de acreditación para la función directiva, en la zona se acreditan 5 profesores. Cuatro de mi centro. Cuatro quieren ser directores de aquel centro, que era un éxito para mí. Pero los profesores piden colectivamente, hacen una recogida de firmas donde firma el 100%, pidiéndole a la consejería que yo renueve. Ese año tengo un conflicto gordo con el alcalde del pueblo. Un conflicto muy fuerte, muy fuerte. Un conflicto de competencia.

Por una mal entendida dirección política, él entiende que es dueño de vida y hacienda, tiene un conflicto político, bueno, primero profesional, se le va de su empresa el marido de una limpiadora del centro, y él lo transforma en un conflicto político. Ya no es de su grupo. Y, entonces, en esa casa entra sólo el salario de la limpiadora e intenta hacerle la vida imposible de manera que el marido le vuelva a su empresa particular. Y me empieza a presionar para que dé un informe negativo de la limpiadora. Y yo me resisto. Y a partir de ahí se abre la caja de los truenos. Me denuncia a la Consejería. La Consejería, por supuesto, hace caso omiso, porque el centro era una maravilla de limpieza, y particularmente esta mujer estaba ejerciendo una labor de coordinación del resto de las empleadas magnífica.

En aquel momento reflexiono y digo: - “Es malo, en un pueblo tan pequeño, que yo sea la directora, porque este conflicto puede perjudicar a la institución. A mí no, porque yo tengo fortaleza para resistir, pero la institución va a resultar perjudicada”. Y entonces doy un paso atrás. A posteriori he visto que a lo mejor no fue muy afortunado, porque era un problema... Creo que no era tanto de la persona que estuviera, sino de: - “Yo quiero mandar en esta trozo de mi finca y

aunque no me competa alguien me tiene que dejar hacerlo”. Y eso para los docentes es muy duro. Puede plegarse uno durante un tiempo hasta que llega la alcaldada y entonces ya, sea quien sea, yo o quien sea, pues dice que no. Porque en algunos casos son incluso ilegalidades. Y entonces me marché.

La responsabilidad política

Fidela vuelve a su plaza de profesora de matemáticas, pero no se queda mucho tiempo. Una nueva llamada, ya una constante en su vida, le lleva a aceptar un cargo con responsabilidad política.

Me marchó, estoy dos días en mi centro de destino, este centro de BUP en el que tengo la plaza, y entonces me llaman de la consejería de educación ofreciéndome un jefatura de servicio. Yo tengo cierto rechazo, porque la adscripción política de la consejería no es la mía, y a la directora general que me llama le digo: -“Mira, es que tu sabes que yo soy socialista”. -“Sí, sí ya lo sé, y no importa”. -“¡Pero socialista de carné!”. -“Sí, sí, eso está hasta consultado con el consejero y no importa”. Y en ese momento pensé: -“Bueno, ellos comen con cualquier persona, pero yo no sé si debo de sentarme en esa mesa”. Y lo consulto. Pido un tiempo y lo consulto. Lo consulto con personas en las que confío, que es lo que siempre hago cuando no sé que decidir; consultarlo con muchas personas. Y al final decido ir. Voy de jefa de servicio de una cosa que se llama ‘Renovación de las enseñanzas en ordenación educativa’ que lleva las áreas del currículo, el centro de desarrollo curricular, lleva toda la parte de implantación de las enseñanzas, orientación y necesidades educativas especiales y las enseñanzas artísticas.

En el caso de la gestión, ya más política en un puesto técnico de más elevada responsabilidad, porque a partir de ahí solamente están los asesores del director general, que ya son puestos políticos puramente dichos. Pero este puesto de jefa de servicio también es un puesto político, de hecho en mi partido se me criticó mucho el haberlo aceptado, pese a que yo lo consulté previamente y tenía la autorización. Posteriormente la directora general intentó que fuera su asesora. El año siguiente se quedó sin asesora y yo le dije que ni ella me lo debía ofrecer ni yo debía aceptar. Porque ya era un puesto de asesor, con alta conexión política. Aquella fase fue una fase estupenda. Porque había muchas cosas por hacer en muchas parcelas. Eran muchos ámbitos, cada uno con un responsable y había muchas cosas que hacer. Y se hicieron bastantes cosas. Confieso que me quemé mucho porque no conecté muy bien con el equipo que heredé en enseñanzas artísticas. Confieso que ahí me quemé mucho, porque no entendía los modos de hacer, no me parecía que fueran realmente de desarrollo de las enseñanzas artísticas.

Desde esta nueva posición Fidela descubre el enorme poder que tienen las personas que ocupan puestos de responsabilidad en la Administración. Aquí, su forma de enfocar los problemas, de impulsar o frenar los procesos, de tener o no en cuenta a los otros, ya no afecta sólo a un grupo de alumnos o a un solo centro, sino que influencia ámbitos importantes de la vida de toda una Comunidad Autónoma.

Pero sí tuve grandes satisfacciones en otras áreas. Y el modelo de gestión fue ver cuáles eran las necesidades más acuciantes, los puntos negros, lo que se había abandonado, o dónde se podía hacer algo que, a lo mejor, a otras personas no se les hubiera ocurrido. Pongo unos cuantos botones de muestra de lo que fue más satisfactorio y lo menos satisfactorio. Creo que era la jefatura de servicio más interesante de todas las que tenía educación. La más de todas. Pues tenía que ver sobre todo con el desarrollo curricular y con enseñanzas especiales y también con la atención a los colectivos más desfavorecidos o menos atendidos. Y eso para mí era un reto. Volvió a ser un gran reto. Porque había cosas muy desarrolladas, otras que no se habían tocado, otras no compartidas, y algunas que se me quedaron en el tintero. Porque dos años no da para casi nada. Sino para aterrizar y hacer alguna cosa puntual.

Hice cosas interesantes y otras me quedaron por hacer, para mí. Siempre digo que hay una magnífica, que a lo mejor llega a muy poquita gente, pero es magnífica, y es corregir un error histórico que se había hecho con la enseñanza de los sordos. Hubo una etapa de oralismo, donde a todos los sordos se les intentó introducir en una enseñanza exclusivamente oral. Y eso marcó a una generación o a varias generaciones de sordos que, dentro de todas las discapacidades, eran los únicos que no accedían a la universidad. Por algún motivo. No por falta de capacidad intelectual ni nada, sino sencillamente porque las herramientas no eran adecuadas. Y claro, los sordos no oyen. Pero sí ven. Por tanto su primera lengua es la lengua de signos. Es decir, se comunican mediante la visión. Y se les había prohibido. Después de escuchar a todos los colectivos de sordos, conseguimos que la Consejería, el viceconsejero de aquel momento, se sensibilizara y generara una atención al tema.

Al viceconsejero Fernando Hernández Guarch, que sigue en Consejería con prácticamente el mismo equipo, hubo que convencerlo porque es un hombre de ciencia, es un hombre de matemáticas, muy cuadrulado. Pero se le convenció. Creo que quienes le convencieron al final fueron los niños que asignaban¹³. Una vez generamos una reunión donde había niños que asignaban, alguno especialmente inteligente que le comentó cuáles eran sus grandes carencias. Y conseguimos que la consejería pagara intérpretes de lengua de signos que ahora mismo están funcionando en los centros. En el centro donde ahora trabajo concretamente tenemos ocho sordos y tenemos un intérprete que asiste a los sordos en las clases con mayor dificultad. No hace falta en todas, pero sí en las clases con mayor dificultad.

Para mí esa fue, digamos, la perla de la corona. Ese logro. Que ahí se ha quedado. No se ha desarrollado porque la idea era que ese proyecto fuera in 'crescendo'. Que cada vez la atención a los sordos fuera mejor, cualitativamente mejor. No sólo con el intérprete, sino incluso con muchos medios. Por ejemplo, los procedimientos informáticos son bastante interesantes para ellos.

Pero los cargos de gestión política también gozan de autonomía limitada, tienen sus peajes y su parte de vasallaje. En este contexto Fidela descubre la importancia del *no*. El valor de no querer aprender a hacer aquello que la daña, que va contra sus convicciones y, para ella, contra la mejora de la enseñanza y los derechos civiles de algunos chicos y

¹³ Es decir, que se comunicaban mediante el lenguaje de signos.

chicas. También la importancia de estar preparada para abandonar, aunque el abandono la lleve a la pérdida de ese poder.

En medio de eso aparecen los nuevos currículos del ministerio, los que se publican previo a la Ley de Calidad. Y eran horribles. Era un listado de temas. Era como cuando yo estudiaba en el plan del 54 que había un programa que venía dentro de todos los libros de texto y era el listado de temas. Con los contenidos que fuera. Muchas Comunidades asumieron ese listado de temas tal cual. Otras dijeron: -“Eso no nos interesa”. Normalmente las gobernadas por el Partido Socialista. -“Eso no nos interesa, nos quedamos con lo nuestro, y vamos a ver si cumplimos o no cumplimos los porcentajes que la ley establece”. Aquí había obligación por pacto de asumir los nuevos contenidos. Y ahí se hizo la gestión, yo creo que muy interesante, de crear de nuevo equipos profesionales que desarrollaran ese listado de temas, con los modelos que el profesorado ya conocía y que había desarrollado la LOGSE. De contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Recuerdo que uno de los equipos dijo: -“¡Me das un retal y quieres que haga un traje!”. Y yo dije sí, quiero que haga un traje, y un traje bueno e interesante para los alumnos y para que los profes puedan, con los procedimientos ya aprendidos, poderlo desarrollar. Eso fue una cosa buena, yo creo que una cosa interesante.

Otra cosa interesante fue un proyectito que no ha salido sino en resolución, nunca se normativizó como una orden del consejero. Pero creo que detuvo una tendencia segregadora. Hubo un momento en que el viceconsejero me llamó y me dijo que tenía que hacer un marco para que todos los niños inadaptados de los centros, que no tenían la edad de irse del centro, los pasáramos todos a un centro previamente vaciado. Una especie de gueto, de reconversión industrial de niños entre 14 y 16 años. Y yo hice otra cosa. Efectivamente hice el proyecto, porque era una orden del viceconsejero, y conjuntamente con otro compañero que estaba en una escuela taller hicimos otra cosa. Confabulamos y planteamos un proyecto que le llamamos... La gente se reía mucho de nosotros. Yo le puse el nombre, porque no me gustaba llamarlos objetores, ni nada de lo que se estaba diciendo. Yo los llamaba de ‘disruptores’. Son niños que son ‘disruptores’, que por características muy variadas no se ajustan a lo que los profes esperamos de ellos dentro del aula y molestan. Entonces son ‘disruptores’ escolares. Y lo que hicimos fue una especie de programa de prediversificación, con otra modalidad de enseñanza. Y se lo mandamos al viceconsejero.

Recuerdo que se lo mandé por correo electrónico tal como hoy a las 9.00, y creo que una hora después me estaba llamando para echarme la bronca porque decía que lo que yo había hecho no era lo que el me había pedido. Y me contestación fue (yo lo quiero mucho, porque es mi amigo): -“Fernando, lo que tú me mandantes hacer yo no lo sé hacer. Yo no sé sacar a niños en edad de escolarización obligatoria de un centro para ponerlos en un gueto. No lo sé hacer. Honradamente. Si quieres me cesas inmediatamente, pero yo eso no lo sé hacer”.

Y lo puso en práctica. Y de hecho ha funcionado. Y en algunos sitios ha funcionado magníficamente. Pero ver donde ha funcionado y donde no ha funcionado me confirmó una cosa que no es lo que suele pasar en la práctica, pero sí es una cosa en la que creo que todo el mundo puede estar de acuerdo. Y es que para tratar con la parte más sensible de la población, con la población

escolar mas sensible, la que ha sido menos cuidadosamente tratada, tenemos que buscar a personas muy cuidadosas, que sepan mucho de la ética del cuidado, y además a los profesionales mejor formados y con más experiencia. Y se está haciendo al revés. Se está dejando con esa población más sensible que actúe la gente más inexperta. Con lo cual no se consiguen resultados positivos con la población y se quema a la gente nueva, que directamente tiene que trabajar con personas para las que no tiene herramientas suficientes. No que no sepan. Pero sabrán, sabrán. En diez años saben, para hacerlo, o en veinte. Pero no se puede mandar a una persona recién entrada en el sistema educativo a trabajar con los grupos que necesitan más cuidado y que son más dificultosos para tratar con ellos. Los sitios donde funcionó ese programa fue justamente donde el profesor experto se ofreció para llevar adelante a esos niños. Gente a la que yo se lo agradezco enormemente y puedo dar ejemplos.

Con ese macrocesto trabajo dos años y dimito. Me voy. Me voy cuando se nos presenta el proyecto de Ley de Calidad, en el que la consejería de educación del gobierno de Canarias tenía que contribuir aceptándolo, porque había pacto con el PP. Entonces yo me siento muy incapaz de vender aquel modelo con credibilidad, después de tener dos reuniones en el ministerio. Y entonces presenté mi dimisión. Me la aceptaron y me volví a mi centro.

Un año de transición

Fidela vuelve a su antiguo centro de BUP, ya convertido en IES, y se encuentra con una situación de *impasse* que la sobrepasa. Está acostumbrada dar respuesta a los problemas y le afecta de forma negativa la situación de malestar paralizante¹⁴.

Cuando salgo de la consejería, de nuevo retorno a mi plaza y no me sentía muy cómoda. Es un centro con excelentes profesionales, individualmente vistos, pero sin proyecto común. Sin proyecto educativo y con muchas dificultades para hacerlo, porque no había conexión. Y eso realmente determina hoy en día lo que es el trabajo de un centro. La existencia de un proyecto común o la no existencia de un proyecto común. Eso es un poco en la línea de lo que dice José Antonio Marina¹⁵, en un artículo magnifico que habla de centros inteligentes y centros necios. Pues éste es un centro necio. No optimiza la potencialidad de cada una de las individualidades, que son muy buenas, por lo que en vez de sumar o multiplicar, lo que hacen es restarse unos a otros. Llegó un momento en que yo me sentía mal. Una vez alguien me detectó mala cara cuando salía y me pregunto: -“¿Qué te pasa?”. Digo: -“Quiero que me manden para mi casa o que me dejen mandar, ¡porque yo así no puedo continuar!”. Y entonces me hacen la oferta de irme a dirigir este centro en una situación en la que yo me sentía muy cómoda, y me pareció un reto, un reto interesante y bonito, y en contacto con un mundo, que es el mundo artístico, que a mí me apasiona. No profundamente, que soy muy poco artista, pero admiro mucho todas las enseñanzas artísticas. Y ahí ya llevo dos años y medio.

¹⁴ Autores como José Manuel Esteve han puesto de manifiesto el papel del propio profesorado, incapaz de reconocer, analizar y buscar soluciones a los problemas, en la creación y perpetuación del malestar docente (Esteve, 1994). Un malestar que no impulsa a buscar bienestar, sino a regodearse en *lo mal que está todo y en lo mal que estamos*.

¹⁵ <http://www.el-mundo.es/sociedad/colegios/marina.html>.

Y un nuevo hito

En el momento que escribimos esta historia Fidela sigue ocupando el cargo de directora de un centro de enseñanzas artísticas. Hacerlo supuso, además de liberarla de un ambiente de trabajo que la ahogaba, un nuevo desafío y una nueva posibilidad.

Estoy trabajando en comisión de servicio en un centro de enseñanzas artísticas, que es un centro de enseñanza postobligatoria. Se imparten clases de bachilleratos artísticos y ciclos formativos artísticos. Estoy como pez fuera del agua porque no es mi plaza, ni siquiera mi especialidad corresponde a la especialidad de matemáticas, que es otro cuerpo de la escuela. El motivo de estar ahí es un motivo exclusivamente de gestión. La escuela se quedó hace dos años y medio sin director y yo había tenido un puesto de responsabilidad en la Consejería de Educación, como responsable de la unidad de ordenación educativa y había llevado las escuelas de enseñanzas artísticas en su totalidad. Y bueno, pues tenía el contexto de las escuelas, de conocer la normativa y la forma de organizarse. Y de traer a una persona de afuera, pues pensaron en alguien que supiera algo de las escuelas. Me localizaron en mi centro. Mi centro de destino es un antiguo instituto de BUP que evolucionó muy mal dentro de la LOGSE y de ser un centro de elite se convirtió en un centro con muchas dificultades.

Cómo se aprende a ser líder

La noción de liderazgo educativo suele tener mala prensa en el mundo de la educación española porque evoca al líder autoritario y las relaciones de poder asimétricas. Sin embargo, en países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Australia o Nueva Zelanda, el liderazgo educativo, que transforma al director en alguien que educa y se educa junto con el profesorado, el alumnado y, en algunos casos, las familias; que *invita* y posibilita que todos a sean líderes educativos, en el sentido que habla Jan Robertson de ser capaz de aprender y de posibilitar el aprendizaje de quienes le rodean; y que es capaz de combinar la exigencia con el cuidado, se considera cada vez más como algo fundamental para promover y mantener procesos de mejora de la enseñanza (Stoll y Fink, 1999, Robertson, 2005, Hargreaves y Fink, 2006). Fidela está convencida de la necesidad de liderazgo educativo para llevar a cabo los proyectos, de que *hay motores educativos*, y que todo se puede aprender.

Realmente yo creo que vuelve a ser un proceso de reflexión. De reflexión sobre los problemas y sobre la posible aproximación a la solución de esos problemas. Ver una gran gama de soluciones de esos problemas, además de incorporar a los problemas educativos otros problemas. Otros problemas añadidos de los que nadie habla. Recuerdo que en la etapa que trabajé en un centro previamente fracasado, al año o año y medio el centro había ya duplicado su número de alumnos y además se había convertido en una especie de referente para los profes interinos y substitutos. La gente quería ir allí. Digamos que había comentarios generalizados de que aquél era un centro donde se aprendía la profesión de docente. Aprendíamos unos con otros y a compartir. Creo que en

aquel momento lo que nos hizo a todos mejores profesionales, cada uno en su faceta, fue el compartir mucho, durante muchas horas, la reflexión sobre la solución a muchos problemas que se nos iban planteando en el día a día. Y además formarse en cuestiones específicas...

Durante esta etapa de su vida profesional Fidela transfiere al campo de la educación conceptos y principios del *mercado*, adaptándolos a sus objetivos y concepciones sobre la educación. Lo que le genera éxitos, pero también críticas.

A raíz de este año y medio empiezan a generarse cursos de formación de directores y nos empiezan a invitar. A mí como directora del centro me empiezan a invitar a dar e incluso a hacer estas reflexiones por escrito en una especie de documento que después se utilizó para formar a los profes a través de Internet, sobre como gestionar una comunidad educativa y qué modelo de gestión para impulsar un centro. Para impulsar la vida del centro. Y yo hablé, en un documento que se llamaba “El marketing de los centros escolares”, y fui muy criticada por gente progresista, porque hablaba de marketing, de vender. Y hablaba de clientes en esa ponencia, por llamarlo de alguna manera. Yo hablaba de cliente, porque efectivamente uno ofrece un producto. Aunque sea un producto intangible, como es la educación. Y es intangible y es intransferible. Es decir: uno está formando a personas. Con toda la carga que tiene formar personas. Y ese producto uno se lo tiene que ofrecer, el producto terminado, o lo más terminado posible, devolvérselos a las familias que han confiado en nosotros y nos los han puesto en nuestras manos. Devolvérselo a la sociedad, porque, entre otras cosas la sociedad, como docentes, no nos paga sólo para enseñar matemáticas, sino para formar ciudadanos. Fundamentalmente para formar ciudadanos. Ya que el conocimiento de las matemáticas es uno más entre las múltiples calificaciones o bagajes de competencias en que nosotros tenemos que formar a las personas. También en el sentido crítico.

Yo no me callaba nada. Todo lo que leía iba después y se lo contaba a mis colegas cuando nos reuníamos. Nos reuníamos mucho, nos reuníamos mucho.

Asumir una posición explícita de liderazgo educativo y tener claro, como pedía Freire (1997), que la educación es siempre política y que hay que preguntarse qué clase de política hacemos en la clase y a favor de quién estamos los profesores, no siempre es una tarea fácil. Fidela se enfrentó a situaciones difíciles en las que tuvo que dirimir el tema, cada vez más controvertido, de hasta qué punto los derechos laborales del profesorado pueden erosionar el derecho a la educación del alumnado.

Hubo un momento duro donde el centro fue mirado con lupa, porque fue un momento de huelga generalizada de la enseñanza, por un motivo que era una hora que la consejería pedía que hiciéramos por la tarde de recepción a los alumnos. Inicialmente, pues en mi centro, que había mucho profesorado joven, yo fui muy cuestionada por mis compañeros de la izquierda. No me importó demasiado porque además a quien me lo preguntó le di la explicación que di al claustro. Más que un claustro, una reunión de profesores para ver cómo íbamos a reaccionar ante la huelga. Y entonces les dije: -“Miren, si yo estuviera trabajando en una zona urbana, donde los medios son muchos, posiblemente estaría en huelga, pero ahora mismo, la única reflexión que puedo hacer ante

una huelga que me pide a mí que escatime a los padres de mis alumnos una hora de tarde cada quince días... Es que nosotros tenemos padres y madres de alumnos que trabajan el triple que nosotros, también en horario, y cobran un tercio. Pero además que se levantan de madrugada y dan una vuelta a la cordillera para ir a trabajar al sur, a los tomates, o en el mejor de los casos, a la hostelería, limpiando baños. Y como yo no sé hacer nada, soy incapaz de hacer algo que no pueda explicar, yo, a los padres de mis alumnos, esta huelga no se la puedo explicar. No, no sé como explicarles que yo no quiero quedarme una hora cada quince días para recibirlos. No lo sé explicar. No tengo argumento”.

Entonces en mi centro no hubo nadie en huelga. Yo creo que ese argumento valió para casi todos. Quiero decir que un poco va en la línea de explicar que compartir y compartir las reflexiones que uno hace en muchas ocasiones vale también para tomar decisiones desde el punto de vista educativo. Y en aquel momento nosotros fuimos muy criticados porque no estuvimos en huelga.

En nuestro centro no se puso nadie en huelga, a pesar de que en las primeras jornadas hubo dos profesores y a raíz de ahí ya no hubo más. Y es verdad. Porque era una zona muy dura. Y yo no tenía argumento. No podía explicar que una reivindicación profesional, por muy justa que fuera, le iba a resultar a los usuarios, vuelvo a emplear el término cliente, tan alejado de su cotidianidad que no lo iban a entender de ninguna manera. Porque efectivamente nosotros allí éramos la elite. Éramos gente profesional, muy alejada. Era tan duro como que en muchas ocasiones pues mantener el alumnado me costaba ir a buscarlo a las casas. Y convencer a los padres de que mantenerse en el sistema educativo era bueno, bonito y barato. Iba a ser productivo para el futuro de esos niños.

Este de proceso de aprendizaje del liderazgo educativo, que conlleva una buena dosis de reflexión y deliberación, no lo hace ella sola con quienes trabajan con ella, sino que se acompaña del conocimiento y la experiencia generada por otros.

Sí. La reflexión personal en base a lecturas. Lecturas incluso alejada de lo que era la educación propiamente dicha.

Cambios en la estructura familiar y la educación de los hijos

A lo largo de su vida laboral Fidela identifica una serie de cambios que han transformado de forma significativa la sociedad. En este aspecto, destaca en particular, cómo se ha visto afectada la vida familiar, la educación de los hijos y, en consecuencia, la misma institución educativa. El siguiente apartado recoge su análisis en el que argumenta que las mejoras económicas han sido realizadas, en gran parte, a costa de las mujeres y las familias, por lo que la sociedad está en deuda con ellas. También esboza una serie de medidas sociales que le parecen prioritarias. Algunas de ellas Fidela las ha intentado poner en práctica, sin éxito, cuando ha ocupado cargos de responsabilidad política en la estructura del sistema educativo. No haber conseguido avanzar en la resolución de los problemas detectados no deja de producirle un enfado que no merma sus ganas de luchar sino que las aviva.

Cuando empiezo a trabajar muy pocas madres trabajaban. Es más, cuando empiezo a trabajar en primaria, yo tenía familias numerosas, hijos de familias

numerosas entre mis alumnos. De doce hermanos, de catorce hermanos, de ocho hermanos... Era habitual, había madres de familia. Amas de casa, ¡muchas! Estoy hablando del año 78. Eso existía. Por lo menos en esta Comunidad. Y eso era fundamental. O sea, marcaba el modelo de alumno que teníamos, muy inmerso en una familia tradicional. Recuerdo haber hecho en el año 80 un estudio sobre la alimentación de mis alumnos, y los que mejor comían eran los de familias numerosas. Porque había que montar el puchero todos los días a las 8 de la mañana, para dar de comer a 14 personas. Los que tenían uno o dos hijos, pues ya venían las modas, los cócteles lácteos, poca verdura, poca fruta. Había diferencias de calidad importantes a favor de los hijos de familias tradicionales con muchos hijos.

Afortunadamente, para este país, para la economía de este país y para las empresas de este país, la mujer entra en el mercado laboral. Es una riqueza para las familias, una riqueza económica para las familias, una riqueza para el país, y una riqueza para las empresas. Es una riqueza económica para la familia, pero no para la calidad de vida. No para el cuidado. Porque el cuidado, tradicionalmente, estaba a cargo de la mujer. Y cuando la mujer accede al mundo público, hay un abandono de lo privado en exclusividad, que no es compensado por la otra parte de la familia, por el padre. Porque el padre ya ocupaba el terreno público. Y mi opinión es que eso ha ido en detrimento de la calidad educativa del alumnado que recibimos. Es de lo que se queja la gente, de que las ya familias no los educan. Pero claro, yo creo que tanto el estado, o la sociedad en general y las empresas en particular, estamos en deuda, todos, con las familias de este país.

Esa generosidad que han tenido las familias, en ceder parte de su calidad de vida, no se les ha devuelto desde las instituciones públicas. No se les ha devuelto de ninguna manera. Y la pérdida ha sido mayor en las familias de precedencia social más humilde, más modesta, que en las familias con mejores condiciones económicas. Me explico. En la familia, todos, por mejorar nuestra capacidad económica, hemos abordado el mercado laboral. Pero, en unos casos con más salario, en otros casos con menos salario. Cuando se sale de la casa y se abandona la calidad familiar por menos salario, compensa económicamente, pero no compensa de otra manera. Cuando se aborda por más salario, tú puedes pagar para que esa calidad que tú dejas en suspenso, la hagan otras personas. Me refiero a asistentes en el terreno familiar, alguien que recoja a los niños cuando salen de clase, actividades extraescolares... Ahí es donde no ha llegado la institución pública y tiene una deuda enorme con las familias de este país. Nunca se me ocurre decir que las familias son las culpables. Ni las madres, ni los padres. Es la institución pública. Porque esa es la gran asignatura pendiente.

Cuando yo me educué, en los años 60, recibía 30 horas lectivas semanales. Treinta horas, porque dábamos clases los sábados. Siempre lo digo: 30 horas, 5x6, treinta. Ahora la jornada lectiva de un niño de primaria es de 25 horas. Menos que cuando yo me educué. Menos. También es verdad que ahora no tienen tanta enseñanza tipo, religión... Hace mucho tiempo que hablo de una cosa que a mí me gusta llamar "educación deliberada". La educación deliberada es, para mí, la acción de un adulto sobre una persona menor, con propósito educativo. Cualquier acción. Educación deliberada. Y va desde que tú ves a un niño rompiendo una papelería en la calle y le dices: -"¡Niño, eso no se

hace!”. Eso es educación deliberada. Y educación deliberada, cuando yo era pequeña, lo hacia toda la sociedad.

Toda la sociedad ‘conspiraba’, tenía una conspiración ‘contra’ los pequeños para educarnos. El vecino te llamaba la atención, el guardia, el ventero, todo el mundo estaba en complot, todo el mundo adulto estaba en complot para educar a los pequeños. No sé si en la mejor línea, o hacia la mejor meta, pero la realidad es que todos conspiraban para educarnos a los pequeños. Y ahora ese complot no existe. Lo ha perdido la familia por los motivos que he expuesto. Por necesidades económicas fundamentalmente y de salir, la persona que tenía esa ocupación, que era la madre, al mundo del trabajo. Nadie se atreve a hacerlo. El vecino ya no llama la atención. El guardia hace la vista gorda, el ventero, con tal que no le creen conflicto, mas vale no meterse... Y queda la escuela.

En estos momentos se habla de la violencia en la escuela, y yo no creo que los niños sean más violentos. Son más malcriados. Tienen menos capacidad de frustración. No tienen resistencia a la frustración. No admiten un no como respuesta. Es también un producto de la sociedad de consumo que tenemos. No admiten un no como respuesta. Y esa educación es la tenemos que dar desde la escuela. Tenemos que ‘reprimir’. Tenemos que decir: -“La frustración es buena, porque hay que saber superar la frustración”. Tenemos que educar, que decir lo que está bueno y lo que está malo. Entre otras cosas, porque en muchas ocasiones no nos vienen niños malos, sino niños amorales. No saben distinguir lo que es bueno de lo que es malo. Yo me he llevado muchas sorpresas, porque la situación de amoralidad en los años 80, principio de los 80, era bastante excepcional. Y ahora cada día es más normal. Alumnos mayores que cuando uno les hace reflexionar sobre sus propias acciones no saben distinguir si aquello es bueno o es malo. Se hace y punto. Cuando eso se prolonga en el tiempo, en muchas ocasiones es difícil de reconducir. Y por eso aparece el problema en la secundaria obligatoria. Pero el problema está generado desde mucho atrás. El problema es desde la educación infantil.

A lo mejor soy muy simplista, pero tengo una obsesión. A lo mejor lo único que tiene que hacer la institución pública o, al menos lo primero que tendría que hacer, es suplir ese papel familiar, de alguna manera. Y es muy fácil. Yo lo llamo el “programa de la tarea y la merienda”. Lo que hacían las madres. Haz la tarea y merienda. Y te ponían la merienda al lado. Y eso, con un profesional cualificado, que existe. Un señor o una señora que se siente con un grupo de niños y que vigile que sus tareas escolares y que les ayuden a resolver determinadas dudas, y que, durante un tiempo -que su familia no le puede destinar, pero antes si se le destinaba-, desde la institución pública, local o la que sea, se esté contribuyendo a la educación deliberada de esos menores. Complementando ese horario escolar que es curricular, y que puede ser de 25 horas. Pero que hay que llevarlo a lo mejor hasta las 40, que es el horario laboral de los padres. Es la conciliación de la vida laboral y la vida escolar, que en este momento no se produce. Y eso es una deuda que tienen, yo creo, las instituciones públicas, y hasta que no la paguen, esta sociedad no será más culta y más libre.

Es que es notable lo de las carencias. Ahí está una de las carencias de mi etapa de la consejería. Dos carencias fundamentales. Una es esa, la atención que las instituciones deben prestarle a las familias, que han sido las grandes perdedoras de todos estos avances que nos han beneficiado a todos y sobretodo a todas. Esa visibilidad nos ha beneficiado a las mujeres, porque hemos crecido

personal y profesionalmente. Pero hay una institución que ha sido la perdedora, que es la familia. Que es el cuidado. El cuidado de los niños desde el ámbito familiar. Todo eso ha ido relegándose a las instituciones educativas, con lo cual hemos agobiado a la escuela. Y la hemos agobiado porque, yo siempre pongo el ejemplo de que en una cuba de 25 cm³ no caben sino 25cm³, si queremos meter 30 tenemos que ampliar la cuba. Esa es la calidad educativa... Ya hemos conseguido la cantidad, y ahora nos faltaría la calidad. Y la calidad va en el servicio.

Esa era una de las cosas en las que yo reflexionaba cuando hablaba del marketing de la institución escolar. Porque efectivamente nosotros estamos en el sector servicios. Y los servicios que se ofrecen a la población en los años 60 o 70 no son los mismos que demanda la población en el siglo XXI. Ahora la población exige, o demanda, o espera de la institución educativa otros servicios distintos. Además de la formación o de la instrucción, otros servicios distintos de la institución educativa.

Muchas cosas que se aprendían, en determinadas familias ¡no en todas, eh! Por ejemplo, sentarse correctamente a la mesa, o distinguir entre lo que está y no está bien, o saber nutrirse correctamente, que tiene que ver con los comedores escolares. Eso se aprendía en unas familias sí y en otras no, dependía también de la clase social. Pero ahora es conveniente, por el modelo socioeconómico que tenemos, que todas las familias y todos los niños y niñas de España tengan esos rudimentos. De nutrición, de saberse sentar en una mesa, de saberse dirigir a los demás. Lo que se llamaba antes urbanidad. Se daba un poquito en la escuela, pero se daba mucho en las familias.

Ahora el ámbito familiar es difícil, porque cada vez más el contacto es menor, y esas cosas pueden pasar a estar pasadas de moda. Yo he tenido que habituar a mis alumnos de esta escuela y de los institutos donde yo he trabajado. Pero un hábito de modelo. Simplemente con que entremos los adultos diciendo “buenos días” por la mañana a cada uno de los alumnos que nos encontramos, ellos terminan por decírtelo antes de que tú se lo digas. Esa formación. Y luego la formación para el ocio.

La formación para el ocio va muy ligada a los tramos extraescolares. Y de nuevo volvemos a las situaciones sociales de la familia. Era muy habitual, y sigue siendo muy habitual, que en horario extraescolar, las familias con cierta capacidad económica, y sobretodo cultural, a los niños los llevaran al conservatorio, a clases de idiomas o a clases de informática en su época. O incluso a clases de danza, de arte. ¿Y por qué no todos los niños y niñas de todas las Comunidades, de toda España? ¿Por qué no todos los niños y niñas? ¿Por qué sólo una elite? ¿Por qué los centros escolares están vacíos por la tarde y están cerrados, cuando es una inversión pública? ¿Por qué no es obligatorio, por lo menos moralmente, para las instituciones públicas que cada vez son más ricas, pero gastan el dinero a lo mejor en sitios que no son tan formativos para la población? ¿Por qué no se gasta en eso? ¿Por qué no se atiende a la población sensible?

Si nosotros les preguntamos a profesores de infantil cuáles son los niños sensibles y de riesgo, señalas a dos o tres niños. Y esos niños, con un seguimiento adecuado desde los poderes públicos, seguramente no serían, después, niños institucionalizados en otro tipo de instituciones no educativas, sino de corrección. Y eso no se está haciendo. Se está dejando al albur, a lo que salga. Y claro, siempre los débiles son los más débiles, y los que menos se

forman. Y siempre estamos volviendo a reproducir las bolsas tradicionales. Y a mí eso me da enfado. Me enfada mucho.

Yo planteé, por lo menos una primera actuación de prolongación de jornada escolar en el cuidado de la población más sensible, detectando cuáles eran los casos de riesgo, con una especie de programa de atención que tenía bastante que ver con la atención escolar postescolar. La gestión de las tareas, de explicarles... Lo que hacen las familias pudientes con un profesor particular para atender las dificultades de aprendizaje. Que tenía que ver con la nutrición, porque en muchas ocasiones esos niños se van a la cama sin cenar. Que tenía que ver con el uso del tiempo, del ocio y del tiempo libre con una serie de talleres e incluso gestión deportiva, porque hay canchas y se pueden utilizar. Ese era un programa muy barato, que se podía haber consensuado con las instituciones locales y no se hizo. Esa es una gran carencia.

Y otra gran carencia era el paso al ámbito laboral de los chicos también en situación de riesgo. Esos chicos, en muchas ocasiones son 'secuestrados' desde la institución escolar por otras instituciones, como pueden ser las instituciones locales. Con cursos del INEM, que tienen mucho dinero, dinero europeo y no sé qué. Pero son cursos que, pese a que en muchas ocasiones capacitan bien, no acreditan. Y es una especie de fraude a los alumnos. Se les saca de una institución que el único valor que tiene para esos chicos, pero que ellos muchas veces no lo saben, es que les acredita. Les da una acreditación, un papel, un carné, que les permite acreditarse, mientras que esos otros sitios no les acreditan, pero les dan dinero. Porque son cursos que tienen un dinerito que les dan en forma de beca, lo que les da una cierta capacidad y autonomía económica. Y mi planteamiento siempre fue: ¿Por qué no se conectan los dos sistemas? Porque tus chicos van buscando, a lo mejor, tener dinero para el cigarrito, o para salir con la piba por las noches... Pero si un sistema reforzara al otro... Es decir, si tú le dijeras a los chicos: -"No, no, efectivamente te vamos a dar esta formación profesional y te vamos a dar un dinero, que es esta beca, pero estás obligado a cumplir este tramo escolar y terminarlo para que puedas tener las acreditaciones". Yo creo que eso corregiría muchos niveles de fracaso escolar. Y tampoco tuve éxito.

No cuesta nada. Es poner a varias instituciones de acuerdo. Es sentarnos en una mesa y decir cómo organizamos esto y con qué tramo de horario a lo largo del día. Incluso, sería un elemento corrector de determinados problemas actuales que hay con la juventud. Y a mí me da mucha pena, porque es simplemente poner de acuerdo a algunas instituciones.

En estos momentos el mundo de los adultos ha dejado de ser un referente para los adolescentes. En general, antes, el mundo adulto era un referente, en muchos casos de imposición, y en muchos casos incluso de rebeldía. Pero ahora los adultos somos unos 'laissez faire'. Dejamos hacer. No nos involucramos en absoluto. Difícilmente, ya ni siquiera los padres, en muchas ocasiones los profesores, asumimos el hecho educativo con plena conciencia. Existe mucho el profesor 'coleguilla'. Y el otro, el que reacciona en sentido contrario: -"Ya no me respetan", y se enfada mucho, y además está en plena crisis por ese tema.

No hemos conseguido un buen modelo adulto frente a los adolescentes. Es decir, ni siquiera somos ahora el modelo alternativo. Cuando entra en crisis el modelo del padre o de la madre había un referente que mirar que era el profesor al que se admiraba. Ya no somos objeto de admiración. Eso yo no sé si es producto

también de que hemos dejado de ser un referente social. La profesión ha entrado en crisis social.

Hace un año o dos, hablaba con un medio familiar regresado de Cuba, de estas hornadas que nos vienen ahora de emigrantes retornados, y me decía que él encontraba muchas deficiencias en nuestro sistema educativo comparado con el de Cuba. No en medios, que teníamos muchos más, pero sí en valoración social. Él decía gráficamente que el profesor o la profesora en Cuba 'estaba en un balcón'. Aunque fuera el presidente de la república a hablar con el profesor o la profesora de su hija, miraba hacia arriba. Porque era lo más grande que tenía la república: la formación. Yo no sé si tanto. Pero que los profesores, un poco porque no se nos ha valorado, y otro poco porque nosotros no hemos encontrado ese hueco de valoración -nosotros mismos a lo mejor no valoramos suficiente lo que estamos haciendo-, eso ha entrado en crisis a nivel social, pero también, por supuesto, el primer reflejo es los alumnos y alumnas en el aula. Es decir, la falta de respeto hacia los profes.

Confieso que en casi treinta años de docencia solamente una vez me faltó un alumno al respeto. Sólo una vez. Solamente una vez. Y no lo sancioné. Sino que la única reflexión que le hice a ese alumno -hace muchos años, estaba en EGB, pero era un alumno ya mayor, de 16 años-, lo saqué de la clase y le dije: - "Mire, no se lo digo delante de sus compañeros para no avergonzarlo, pero le voy a hacer una única reflexión. Por esto usted puede ser expedientado, pero yo le voy a dar una oportunidad. Usted obsérveme durante los próximos meses, esto fue a principio de curso, y mire si alguna vez yo trato a algún alumno de la manera que usted me ha tratado". Yo trato a los alumnos normalmente de usted. - "Si usted ve que alguna vez yo he tratado a un compañero suyo, o usted mismo, de la manera que usted me ha tratado a mí, entonces yo me tendré que disculpar con usted. Pero si no, se tiene usted que disculpar conmigo". Y lo dejé pasar. Y efectivamente, el muchacho, a los dos o tres meses vino a dar conmigo y me dijo: - "Tiene usted razón profesora, lo hice fatal... ". Él disimuló diciendo que era inmaduro y no sé qué... En dos meses no había madurado, pero sí había observado que efectivamente el respeto es mutuo. Y en muchas ocasiones ese 'coleguismo' extraño que tenemos los profes con los alumnos, creo que no nos ha beneficiado mucho, a ninguno. Ni siquiera a los que son colegas, a los que se hacen colegas. Yo creo que el alumno tiene su posición y el profesor tiene su posición. Y ni un padre puede ser amigo de un hijo, sino padre, ni un profesor puede ser amigo de un alumno, sino profesor. Y modelo.

Revisitar el pasado, soñar el futuro

Fidela, acaba de estrenar 50 años. Tiene 27 de experiencia laboral en el campo de la educación y se plantea a menudo cómo encarar los próximos años.

Me lo he preguntado muchas veces. Me lo he preguntado muchas veces, porque además, ha sido tan variada mi experiencia docente, que yo no sé que es lo que me queda por ver. Me gustaría volver a algún puesto de gestión educativa administrativa. Con un modelo progresista educativo. Me gustaría. No me importaría dedicar un par de años a eso. Con más capacidad de decisión de la que yo tuve. Alguna dirección general o así. Porque, en muchas ocasiones, esos puestos se asignan a personas por motivos políticos, por su gran competencia

política, pero no educativa. Y yo creo que sí tengo esa trayectoria educativa, que me permitiría, desde abajo y, digamos, en diálogo continuo con los profesionales, hacer cosas que faltan por hacer. No todo lo que falta por hacer, pero algunas cosas que faltan por hacer.

A mí me gusta mucha la formación... De hecho, si ahora hago mi curriculum vitae, tengo muchísimas más horas de formar a otros docentes que de yo asistir a cursos de formación. Muchas más en el cómputo total. Porque fue toda la etapa de ABACO, y después he dado mucha formación en dos aspectos fundamentales que son la didáctica de las matemáticas, desde infantil hasta la secundaria obligatoria. No he dado formación a profesorado de secundaria postobligatoria, en bachiller. Porque me gusta más una cosa un poco más globalizada, más conectada. Y con modelos de diversificación y de tratamiento de alumnos con dificultades de aprendizaje. Y en coeducación en matemáticas. En eso tengo un montón de horas de formación a otros docentes. Y a partir del 96 en gestión de centro. Un montón de horas de formación. O sea que yo sí formo a otros docentes. Ahora menos, porque tengo menos tiempo, porque ya casi a todo lo que me ofrecen digo que no. Pero he formado mucho, he dado muchos cursos de formación, muchísimos.

Fidela, en este momento de reflexión que le brinda la oportunidad de escribir su historia de vida profesional, vuelve la vista atrás para preguntarse lo que haría diferente, de volver a vivirla y para resumir lo que ha aprendido.

¡Casi todo! Casi todo lo hubiera hecho de otra manera, sí. Bueno, en la primera época, en la fase esa de euforia, la fase de prácticas... Ahí, posiblemente me hubiera gustado haber sabido más. Para conectar mejor con los alumnos. Recuerdo que improvisaba casi continuamente, porque veía que no llegaba a determinados alumnos, o a muchos alumnos. Y continuamente mi búsqueda era para ver la manera de llegar lo más posible al mayor número de alumnos posible. A veces decía: -“¡Pero qué mal lo hacemos cuando empezamos a trabajar! ¡Que mal, que mal! ¡Que mal conectamos con los chicos!”.

En la época de la euforia hubiese sido más humilde. Hubiera compartido más con el resto de profesores. Incluso de mi mismo centro, que no estaban en el proceso de reforma. Éramos un poco soberbios. Creíamos que estábamos aprendiendo tanto y sabíamos tanto, que no mirábamos mucho alrededor.

Después, en la época de dirección de centros, ya más de gestión de centros específicos, creo que me dediqué mucho a convencer a la comunidad educativa y me faltó, a lo mejor, capacidad de convencimiento a la propia institución. A mis jefes directos. De que era necesario ese compartir para la gestión. Aunque me rescataron y me mandaron a trabajar con profes que iban a trabajar en gestión. Pero el diálogo, a lo mejor, institucional, hubiese sido más productivo, presentando algún proyecto institucional de cambio de la gestión educativa tal vez. No lo sé... Incidió poco a nivel general, salvo en la gente que me escuchó, que efectivamente después se han hecho cositas por ahí que yo reconozco como producto de aquellos cursos.

En la época de la Consejería, a lo mejor no me hubiera tenido que marchar de aquel centro. Eso también lo he reflexionado muchas veces, porque después entró un poquito en barrena. Y la época de la Consejería a mí me dio satisfacciones, y creo que me fui cuando me tenía que ir. No me podía quedar vendiendo el proyecto de la Ley de Calidad. No sé, porque uno está limitado.

Porque uno es un técnico y son los políticos los que deciden. Allí, a lo mejor, me hubiera gustado tener un poquito más de capacidad de decisión por mí misma. No estar pendiente de que sea el político el que te autoriza a hacer las cosas que tu imaginas, sola o con otros. No sé, ahí no lo tengo muy claro.

En esta etapa, no he aprovechado muy bien, por cuestiones personales, mi paso por esta escuela. El año 2004, por motivos personales, fue especialmente malo para mí, y me falta ese año en la gestión. Cuando llegué aquí, aunque como me trajeron un poco a dedo no tenía ninguna obligación, me obligué a presentar un proyecto de dirección al claustro y al consejo escolar y a los padres. Y revisándolo, prácticamente todo lo que yo pensaba hacer ya lo he hecho. Prácticamente todo. Quiero decir que ya casi me podría ir. No completamente hecho, pero me faltó el año pasado. Sobretudo me faltó el año pasado compartir con el resto de los compañeros. Yo estaba bastante ensimismada y eso no es bueno en un puesto de gestión. En un puesto de cualquier tipo no puede uno concentrarse en sí mismo. Tiene uno que compartir. Entonces, me faltó ese año. Ese año ha sido un año nefasto para mí, negro.

También explicita lo que la sigue motivando a trabajar con entusiasmo, lo que la mantiene viva y lo que no le hace sentir el cansancio de los años. Todo por lo que le ha valido la pena vivir su pasión por la educación.

Que sigo aprendiendo. Sigo formándome. Para mí cada día que empieza es una nueva oportunidad. Yo nunca he cogido una baja. Incluso enferma vengo a trabajar. Siempre digo que me van a expedientar por no haber tenido nunca una baja de enfermedad. Porque para mí esto es una pasión. Es decir, me parece que si yo no estoy aquí, me pierdo la vida. Me pierdo gran parte de la vida. Los alumnos son la vida. Los centros educativos están vivos. Y es la vida. Y yo aquí, percibo la vida. Entonces, si no vengo, si yo me voy, dejo de percibir la vida. Y esa pasión yo creo que me anima. Y el poder aprender continuamente. El que cada día, cada año educativo, yo he crecido. No sólo profesionalmente, sino personalmente. Me he vuelto más tolerante, cada vez me enfado menos por menos cosas. Y eso yo se lo achaco a trabajar en esta profesión. Ninguna otra profesión hace a la persona tan flexible y tan tolerante. Sí uno aprende. Sí uno tiene capacidad de aprender.

Además los problemas se resuelven y no se crean nuevos problemas a través de un problema. Una de las frases favoritas aquí [se refiere al centro en el que ahora trabaja], a veces los artistas aunque estén en la gestión son bastante densos, es: -“Si resolver un problema genera un nuevo problema, peor que el anterior, no es esa la resolución del problema”. Hay que buscar otras alternativas. Hay muchas opciones. Y el buscar muchas opciones, el ser versátil en la solución de los problemas, también lo he aprendido aquí. Y me han ayudado los alumnos. Porque, en matemáticas concretamente, uno, a veces, con un problema cree que hay una solución única. Y la cantidad de caminos que llevan a una solución son enormes. Y esa versatilidad de pensamiento y esa flexibilidad se la agradezco yo a esta profesión.

Creo que el hilo conductor de su vida ha sido la búsqueda permanente de la creatividad y de la innovación en educación. A mi edad, que tengo una edad más o menos avanzada, tengo 50 años, percibo en muchos de mis colegas cansancio, ganas de jubilarse. Hablo con mucha gente, pero no personas aisladas, sino un colectivo bastante amplio, que les sobra la educación. Y a mí

todavía me falta tiempo. Y lo achaco a que no he estado en escenarios fijos permanentes, sino que continuamente el ejercicio profesional me ha permitido crecer, no sólo profesional sino personalmente. Y mantener viva la curiosidad. En mi caso los cambios han sido estimulantes. Me han permitido mantener el crecimiento personal y profesional. Yo creo que el profesional educativo no es un pronóstico sino es un proyecto que se va haciendo en la acción. Creo que a mí me hubiera valido muy poco cuando empecé a trabajar que me hubieran dicho: -“Un buen profesional educativo tiene que tener estas características”. Porque a lo mejor en la búsqueda me hubiera perdido, o me hubiera desesperado. Porque así no somos ninguno cuando empezamos a trabajar. Nuestros primeros años siempre son unos años medio de práctica, medio de incursiones sucesivas en cosas un poco conocidas teóricamente pero no prácticamente. Pero creo que uno se hace en el proyecto educativo, bueno depende de cada persona, pero para mí el proyecto a lo mejor se definiría como la innovación, la creatividad y la búsqueda permanente de un modelo de perfeccionamiento personal y profesional ligado a la práctica. Yo siempre digo que cuando deje de aprender, o cuando un año sea incapaz de reconocer que he conseguido mejoras profesionales, o mejoras para mis alumnos, o mejoras en mis reflexiones educativas con respecto al año anterior, ese es el momento de irme para mi casa. Y yo creo que todavía puedo aprender. Por eso no estoy cansada.

Referencias

- Arroyo, J. (2004) Tiempos de Reforma. *El Catoblepas. Revista Crítica del Presente*, 25, marzo. <http://www.nodulo.org/ec/2004/n025p09.htm>
- Coll, C. (2002) *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Deval, Juan (1990) La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, pp.75-80.
- Esteve, José M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gilligan, Carole (1982) *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hargreaves, Andy y Fink, Dan. (2006) El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. En: *Revista de educación*. - Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, nº 339 (2006), p. 15-207
- Movimientos de Renovación Pedagógica (1989) *Conclusiones del Segundo Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Mesa Estatal de los MRP.
- OECD (1998) *Education Policy Análisis 1998*. Paris: CERI
- OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World. First Results form PISA 2003*. Paris: OECD.
- Robertson, Jan (2005) *Coaching Leadership*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- Sancho, Juana M. (1998) El ilusionismo legislativo: un acercamiento a la reforma del sistema educativo español. *Paideia. Revista de la Univerisdad de Concepción* (Chile), 25, pp. 31-51.
- Sarason, Seymour B. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Senge, Peter M.; McCabe, Nelda H. C.; Lucas, Timothy; Kleiner, Art; Dutton, Janis; Smith, Bryan (2000) *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.

Stoll Louise y Fink, Dean (1999) *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro