

## **Entrevista a Don Miguel Soler Gracia, ante todo, profesor de Educación Secundaria (Matemáticas)<sup>1</sup>**

/

## **Interview with Mr. Miguel Soler Gracia, first and foremost, a Teacher of Secondary Education (Mathematics)**

**DOI:** <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.994>

La presente entrevista tiene como protagonista a uno de los mayores concedores del sistema educativa español de los últimos 40 años, tanto a nivel nacional como a nivel de la Comunidad Autónoma valenciana. Este encuentro tuvo lugar en Valencia estando presentes la directora de la revista ASE, M<sup>a</sup> del Rosario Rojas Martín y uno de sus editores, Guillem Centelles Badenes.

Miguel Soler Gracia nació en Valencia en el año 1954 y se licenció en la Universidad de esta ciudad en Ciencias Exactas. Una vez finalizada su corta andadura como docente en la Universidad de Valencia pasa a ser funcionario docente de Educación Secundaria, ejerciendo como profesor de Matemáticas en varios Institutos de la Comunidad de Valencia impartiendo docencia en Bachillerato y COU. Posteriormente pasaría a ser Catedrático de Matemáticas.

Su trayectoria profesional posterior, siempre dentro de la Administración educativa, es muy amplia. Entre los años 1984-1991 ejerce como Jefe de Programas de Innovación y Reformas experimentales de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, alternándolo en el primer año con impartir docencia en el Instituto de

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada por María del Rosario Rojas Martín, Guillem Centelles Badenes y Marcos Rodríguez Bravo.

Educación Secundaria al cual está destinado. En esa misma Conselleria es nombrado Jefe del Servicio de Formación del Profesorado entre el año 1991-1992.

A partir del curso escolar 1992-1993 da el salto a la Administración Educativa a nivel estatal siendo nombrado Subdirector General de Programas Experimentales e Investigación Educativa en el Ministerio de Educación.



Miguel Soler Gracia (centro) con quienes realizaron la entrevista, la Directora de ASE y uno de sus editores

Más adelante es nombrado Director del Centro de Desarrollo Curricular, en Madrid, entre los años 1993-1996, centro autónomo dependiente del Ministerio de Educación, consagrado al desarrollo curricular y a la implementación de los principios pedagógicos que sustentaban la LOGSE.

A partir de estos momentos regresa a la Comunidad valenciana donde vuelve a trabajar en la Conselleria de Educación. En esta Comunidad desempeña el puesto de Director de la Alta Inspección del Estado, entre los años 2004 a 2008.

De nuevo da el salto a la Administración estatal entre los años 2008 a 2012 desempeñando el cargo de Director General de Formación Profesional en el Ministerio de Educación.

Ya en la recta final de su trayectoria profesional regresa a la Comunidad de Valencia desempeñando el cargo de Secretario Autonómico de Educación e Investigación de la Consellera de Educación, Investigación, Cultura y Deportes (2015-2019) y Secretario Autonómico de Educación y Formación Profesional de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2019-2023), respectivamente.

Es autor de varios libros de Matemáticas pero, sobre todo, articulista tanto en periódicos locales como nacionales sobre temas de actualidad y/o temas que provocan controversia asociados a las distintas leyes publicadas sobre educación a lo largo de los últimos 40 años.

En suma, es una persona dedicada al mundo de la educación que, a pesar de estar actualmente jubilado, sigue participando de manera muy activa en distintos foros educativos.

**Avances en Supervisión Educativa (ASE):** ¿Qué le motivó a dedicarse a la enseñanza?

**Miguel Soler Gracia (MSG):** Creo que desde siempre tuve esa idea. Ya con catorce años empecé a dar clase a compañeros un poco más pequeños que yo.

Tuve muy claro desde muy temprano que el cambio social tenía que venir con la educación en gran parte, y también escuchando decir a adultos mayores que la mejor herencia que le podíamos dejar a nuestros hijos era la educación. Entendí, desde muy joven, que la educación era un motor de cambio social. Me motivó ver cómo el conocimiento puede transformar vidas, especialmente de quienes parten de situaciones menos favorables, Y por tanto que, si se hace bien, la educación era un instrumento de cambio social muy importante y, además, la mejor herencia que le puedes dejar a tus hijos.

**ASE:** Según los datos biográficos suyos, en un inicio usted fue profesor de Universidad para posteriormente ser profesor de Educación Secundaria. ¿Cuáles fueron los mayores desafíos a los que se enfrentó en este sentido?

**MSG:** En la Universidad impartí clases sólo unos meses. No hay que olvidar que cuando estudié en la Universidad fue entre los años 1971 a 1976, finales de la dictadura, y con muchas protestas y huelgas.

Empecé dando clases en la Universidad, por los importantes conflictos que existían en esa época que daba lugar que, en ocasiones, fuéramos nosotros, los alumnos, los que nos dábamos la clase. Al estar en cursos superiores también impartíamos docencia a los compañeros de cursos inferiores, En aquella época, compaginé las clases en la Universidad con las clases en un colegio privado católico.

En aquellos años era fácil acceder a una plaza en un instituto con lo que a los tres meses de haber empezado a dar clase accedí a un Instituto de Secundaria. El paso de verdad a ser docente fue cuando empecé a dar clases en el Instituto.

Desde el primer momento quería dar clase a jóvenes que en aquel momento eran de 14 a 18 años, BUP y COU. En secundaria no solo impartes conocimientos, también acompañas el desarrollo personal en una etapa de cambios constantes. Tuve que aprender a ser no solo profesor de matemáticas, sino también educador en el sentido amplio, atendiendo a la diversidad de ritmos de aprendizaje, manteniendo la disciplina a la vez que la cercanía, y **fomentando valores** como la convivencia y el respeto. Todo ello requirió mucha **empatía, paciencia y capacidad de comunicación**. Sin embargo, superados esos desafíos iniciales, descubrí que trabajar en secundaria era tremendamente gratificante: la influencia que ejerces en esa etapa tan crucial de sus vidas es muy significativa y me reafirmó en mi vocación docente.

**ASE:** En sus inicios profesionales usted perteneció al *Grupo Cero*, ¿nos podría detallar en qué consistió exactamente ese grupo? ¿Nos podría relacionar la importancia de este grupo con la materia de Matemáticas en el aprendizaje y desarrollo de diferentes competencias en el alumnado?

**MSG:** *Grupo Cero* fue un colectivo de docentes e investigadores educativos que se formó en aquellos años con el objetivo de **innovar la enseñanza de las matemáticas**. Éramos un grupo entusiasta de profesores que cuestionábamos los métodos tradicionales y buscábamos nuevas formas de enseñar Matemáticas de manera más comprensible, práctica y motivadora. Trabajábamos colaborativamente diseñando materiales didácticos, intercambiando experiencias de aula y analizando investigaciones en didáctica de las matemáticas. El nombre “Grupo Cero” simbolizaba un punto de partida, la base para construir algo diferente en la educación matemática.

El enfoque de nuestro grupo era que las matemáticas fuera un instrumento útil en la resolución de problemas, algo que, lamentablemente, 50 años después parece que todavía no está consolidado. Lo importante no es la ecuación sino el cómo ser capaz de resolver problemas de la vida cotidiana a través del conocimiento que tengo de las ecuaciones. El foco está en el problema no en la ecuación.

Otro de los aspectos significativos del trabajo que realizábamos en el grupo era el de codocencia, algo que considerábamos fundamental para el éxito de todo el alumnado.

En cuanto a su importancia, este grupo fue clave para entender las Matemáticas como una **herramienta para desarrollar competencias amplias** en el alumnado, más allá de los contenidos puramente numéricos o algebraicos. Promovimos un enfoque donde el aprendizaje de Matemáticas contribuye a competencias como el razonamiento lógico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Por ejemplo, diseñábamos actividades donde los estudiantes debían aplicar conceptos matemáticos a situaciones reales, fomentando así la competencia para **aplicar el conocimiento a la vida cotidiana**. También impulsábamos metodologías activas – resolución colaborativa de problemas, proyectos interdisciplinarios – con las que el alumnado no solo aprendía matemáticas, sino que desarrollaba habilidades comunicativas y sociales al explicar sus razonamientos o debatir estrategias. En síntesis, *Grupo Cero* representó una **innovación pedagógica pionera**: sentó bases para la enseñanza de las Matemáticas centrada en competencias, lo que luego se alinearían con las reformas educativas orientadas a competencias básicas. Personalmente, mi paso por este grupo me enseñó que la transformación educativa es posible desde la base, con docentes comprometidos que comparten conocimientos y ensayan nuevas vías para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Hay ciertos debates que hoy en día siguen sin resolverse. Recuerdo hace no mucho, en el 2017 o 2018, en un Congreso de Ciencias les pregunte a los 300 docentes que, aproximadamente, allí estaban, qué preferirían, si desdoblar el aula o el estar dos docentes trabajando dentro del aula simultáneamente. Muchos se sorprendieron ante esta propuesta ya que la inmensa mayoría prefería desdoblar un grupo de 30 en dos de 15 a la presencia de dos docentes dentro del grupo más numeroso. Muchos no se habían planteado que no siempre es mejor desdoblar el grupo en dos de 15 alumnos, sino que la presencia de dos profesores en el aula permite trabajar en pequeños grupos, teniendo en cuenta los ritmos diferentes del alumnado y que de esta manera puedas conseguir un mayor éxito en los mismos.

Todavía, por lo tanto, hay mucha resistencia, aún queda mucho camino por recorrer. Es cierto que ha habido cambios desde los años 70 del siglo pasado o desde el 2017, pero hay que ahondar mucho más en los cambios metodológicos.

**ASE:** En los años 90 del siglo pasado usted fue nombrado, en la Comunidad Valenciana, Jefe de Programas de Innovación y Reformas Experimentales, por un lado, y Jefe del Servicio de Formación del Profesorado, por otro. ¿De qué manera el desempeño de estos dos trabajos motivó su posterior trayectoria profesional?

**MSG:** Aquella etapa en la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana fue sumamente enriquecedora y marcó un antes y un después en mi carrera. Como Jefe de Programas de Innovación y Reformas Experimentales tuve la oportunidad de coordinar los procesos experimentales de reforma de secundaria a la que se unió el proceso de reforma del ciclo superior de EGB que finalizó con la aprobación de la LOGSE en 1990. En aquella época no existía coordinación entre los centros y menos entre Comunidades, fue una manera muy enriquecedora de conocer a gente con otras experiencias y otros proyectos.

Dirigí iniciativas de renovación pedagógica en centros, introduciendo nuevos enfoques didácticos, programas de atención a la diversidad y experimentación curricular. Esto me permitió ver de primera mano **cómo las políticas educativas se materializan en las aulas** y cuáles son los desafíos reales para innovar en un centro educativo. Comprendí la importancia de acompañar al profesorado en los cambios: una reforma no tiene éxito si no va acompañada de apoyo y formación a los docentes.

Precisamente, en paralelo, como Jefe del Servicio de Formación del Profesorado, mi labor se centró en diseñar y coordinar la formación continua de los docentes. Esta responsabilidad me hizo **tomar conciencia del rol estratégico de la formación docente** para mejorar la educación. Organizar cursos, jornadas y planes formativos me puso en contacto con las necesidades y demandas de los profesores en ejercicio. Aprendí a escuchar al docente de aula y a ofrecerle herramientas prácticas para su día a día. Fue muy motivador ver cómo una buena formación podía cambiar la práctica de un profesor y, consecuentemente, el aprendizaje de sus alumnos.

La combinación de ambos roles me dio una **visión holística**: por un lado diseñaba innovación a nivel de sistema y, por otro, trabajaba para que los docentes estuvieran preparados para llevarla a cabo. Este equilibrio entre **política educativa y práctica docente** fue la base de mi trayectoria posterior. Me motivó a seguir trabajando desde ámbitos de responsabilidad mayores, con la certeza de que cualquier política que

impulse debe contar con la participación y la formación adecuada del profesorado. En resumen, esos puestos me confirmaron que mi vocación no solo era enseñar, sino también **mejorar el sistema educativo** apoyando a quienes enseñan. Y ese ha sido el hilo conductor que me llevó después a dirigir el Centro de Desarrollo Curricular, a la Dirección General de FP y a todos los retos que asumí posteriormente.

**ASE:** Posteriormente usted fue nombrado Director del Centro de Desarrollo Curricular. Este centro realizó publicaciones significativas en torno a distintas temáticas fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje como pudo ser la atención a la diversidad (educación inclusiva en la actualidad) o trabajos sobre diversificación, metodologías y evaluación. ¿De qué manera considera usted que dichas publicaciones impregnaron la implementación de la LOGSE?

**MSG:** El Centro de Desarrollo Curricular (CDC) fue creado en el contexto de la reforma de la LOGSE para **apoyar y orientar la implementación curricular** en los centros educativos. Hacía falta una institución que acompañara el proceso de implantación de la Ley. Nos dedicamos a elaborar publicaciones, guías y materiales sobre temas clave de la reforma: atención a la diversidad, diversificación curricular, metodologías activas, evaluación formativa, etc. Las famosas en su época **cajas rojas**. Se pusieron, por tanto, un conjunto de iniciativas a disposición del profesorado que permitieron acompañar un proceso de cambio tan significativo.

Estas publicaciones sirvieron, en primer lugar, para **difundir las nuevas ideas pedagógicas** de la LOGSE entre el profesorado. Pensemos que la LOGSE introducía enfoques muy innovadores para la época – la escuela comprensiva- hasta los 16 años, la idea de una educación inclusiva para todo el alumnado, evaluaciones no solo calificadoras sino diagnósticas, etc. – y muchos docentes necesitaban referentes claros y concretos de cómo llevar eso a la práctica.

Por ejemplo, elaboramos documentos sobre **atención a la diversidad** que proponían medidas para incluir a alumnado con distintas necesidades en el aula ordinaria, anticipando lo que hoy llamamos educación inclusiva. Esos materiales impregnaron la práctica docente porque ofrecían estrategias tangibles: adaptaciones curriculares, apoyos dentro del aula, organización flexible de grupos, que ayudaron a que la filosofía inclusiva de la LOGSE cobrara vida en los centros. También publicamos guías de

**diversificación curricular** donde se describían programas para alumnos con dificultades, y muchas de esas ideas luego se aplicaron en programas de diversificación en la ESO, módulos de garantías sociales o itinerarios formativos adaptados, que la LOGSE contemplaba.

En cuanto a **metodologías y evaluación**, el CDC proporcionó ejemplos de pedagogías activas, trabajo por proyectos, y de evaluación continua orientada a la mejora. Estas publicaciones, distribuidas ampliamente, fueron muy influyentes porque los equipos directivos y asesores de formación las utilizaban en los claustros y seminarios para impulsar cambios metodológicos. En definitiva, el trabajo del CDC sirvió para **traducir la teoría de la LOGSE en orientaciones prácticas**, impregnando la implementación de la reforma con un espíritu de mejora continua. Me consta que muchos docentes y centros tomaron aquellas publicaciones como referencia para sus proyectos educativos en los 90. Esa fue nuestra intención: acompañar la reforma con conocimiento pedagógico aplicado, para que no se quedara en el papel de la ley, sino que llegara realmente al aula.

**ASE:** Posteriormente usted ejerció como Director General de Formación Profesional a nivel nacional. ¿A qué desafíos se enfrentó usted en esa época? ¿Qué aspectos significativos destacaría usted del trabajo desarrollado al frente de esa Dirección General?

**MSG:** Ser Director General de Formación Profesional (FP) a nivel estatal fue un gran honor. Me tocó una época de profundos cambios socioeconómicos en la que la Formación Profesional cobraba creciente importancia. Los desafíos principales fueron, por un lado, **dignificar y modernizar la FP** y, por otro, adaptar la oferta formativa a las necesidades de un mercado laboral en transformación constante.

Uno de los primeros desafíos fue combatir la vieja percepción social de la FP como una “segunda opción” poco atractiva, que era la opción de estudios para aquel alumnado que no “valía” para estudiar otro tipo de estudios. Trabajamos mucho en **eleva el prestigio de la Formación Profesional**, difundiendo sus virtudes y éxitos, para que estudiantes y familias la vieran como una opción formativa de primera categoría. Implementamos campañas informativas y fortalecimos la orientación académica en las escuelas, mostrando que un título de FP ofrece excelentes salidas

profesionales y que, además, no cierra puertas académicas (ya que se puede continuar a estudios superiores).

Otro desafío importante fue **actualizar los contenidos y especialidades** de la FP. En aquellos años, impulsamos la creación de nuevos títulos de Formación Profesional acordes con sectores emergentes y tecnologías punteras. Por ejemplo, incorporamos familias profesionales relacionadas con la informática, las energías renovables o la atención a la dependencia, alineando la FP con las necesidades reales del país. Destacaré de ese periodo la intensa colaboración con el tejido empresarial y los agentes sociales: **estrechamos la relación entre los centros de FP y las empresas**, fomentando las prácticas profesionales y sentando las bases de lo que más tarde sería la FP dual. Se trataba de ir un poco más allá y reconocer, por parte del profesorado preferentemente, que no solo se aprende en los institutos y que hay determinadas competencias profesionales, que se adquieren mejor en las empresas. Esto suponía una gran implicación y coordinación por parte tanto de los tutores del centro educativo como de los tutores de la empresa.

También trabajamos en la **integración de la FP en el conjunto del sistema educativo**. Un aspecto significativo fue coordinar la Formación Profesional con las políticas activas de empleo y la formación para adultos, de manera que hubiera pasarelas y reconocimiento mutuo. Fue una labor compleja de armonización normativa entre Ministerio de Educación y comunidades autónomas, pero logramos avances para que la FP inicial, la formación continua de trabajadores y la formación de desempleados no fuesen compartimentos estancos, sino partes de un mismo sistema de aprendizaje a lo largo de la vida.

En resumen, destaco de mi etapa al frente de la Dirección General de FP el haber contribuido a **modernizar y revalorizar la Formación Profesional en España**. Afrontamos retos de mentalidad, de contenido y de coordinación institucional. No fue sencillo —hubo que vencer inercias y sumar muchos consensos— pero ver hoy una FP más atractiva, con mayor demanda y prestigio, me hace sentir que aquellos esfuerzos valieron la pena. Especialmente orgulloso de mi primer trabajo: **el Real Decreto de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y aprendizajes no formales**.

**ASE:** Recientemente se publicó la nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. ¿Considera usted que la misma responde a las expectativas y necesidades actuales? ¿Qué aspectos destacaría de la misma? ¿Qué aspectos cree usted que deberían haber sido contemplados en la misma y no se ha hecho?

**MSG:** La Ley Orgánica 3/2022 de Formación Profesional es, a mi juicio, una norma muy oportuna y ambiciosa que **responde en gran medida a las necesidades actuales** de nuestro país en materia de formación y empleo. Destacaría de ella su enfoque integrador y flexible. Por primera vez, tenemos una ley que integra la FP del sistema educativo con la FP para el empleo, creando **un único sistema de Formación Profesional** más coherente. Esto era una demanda histórica: hasta ahora convivían itinerarios formativos paralelos (la FP de grado medio/superior y los certificados de profesionalidad para trabajadores y desempleados) que no siempre se comunicaban bien. La ley logra una estructura unificada de grados y micro formaciones que permiten a una persona ir acumulando formación a lo largo de la vida de forma modular y ascendente, algo muy adecuado para los tiempos actuales donde la actualización constante es necesaria.

Otro aspecto muy positivo es la apuesta por la **FP Dual generalizada**, es decir, la formación en alternancia entre el centro educativo y la empresa. La ley establece que *toda* la oferta de FP incorpore un porcentaje significativo de formación práctica en empresas o entornos de trabajo reales. Esto acerca la formación a la realidad productiva y facilita la inserción laboral de los graduados, algo que destacaría como un gran acierto. Asimismo, introduce la figura de la **acreditación regular de competencias** adquiridas por la experiencia laboral, facilitando que millones de trabajadores puedan obtener una certificación oficial de lo que ya saben hacer, algo muy necesario para mejorar su situación profesional.

Por supuesto, ninguna ley es perfecta ni cubre absolutamente todo. Echo en falta quizá una **dotación de recursos y detalle de implementación más concreta** en algunos aspectos. La ley marca objetivos muy altos, pero el desafío ahora es aplicarla bien: necesitamos asegurar que haya suficientes tutores formativos, incentivos a las empresas para acoger aprendices, inversión en equipamientos tecnológicos para los centros de FP, etc. También queda pendiente seguir **mejorando la conexión entre la**

**FP superior y los estudios universitarios;** la ley avanza en reconocimiento mutuo de créditos, pero tal vez podría haber sido más valiente en establecer pasarelas automáticas.

**ASE:** En la época que fue usted Director General de Formación Profesional se trabajó intensamente en la elaboración de un Pacto para la Educación que, lamentablemente, al final no se aprobó. ¿Qué cree usted que pudo fallar para no llegar a ese pacto? ¿Considera usted que es necesario volver a intentar llegar a un pacto sobre la educación? ¿Por qué?

**MSG:** Aquel intento de Pacto de Estado por la Educación fue un esfuerzo ilusionante en el que muchas personas pusimos grandes esperanzas. Tuvimos meses de diálogo con comunidades autónomas, partidos políticos, comunidades educativas... , se mantuvieron 157 reuniones con toda la comunidad educativa y todo tipo de colectivos, llegando a lograr **muchos consensos** sobre el diagnóstico y las medidas necesarias. Llegamos a elaborar un documento claro con 148 propuestas de acuerdo, que deberían ser inamovibles al margen de los cambios de gobierno, y por ende del partido político que gobernara, lo cual permitiría tener una gran estabilidad en el funcionamiento del sistema educativo.

Pese a aquella frustración, sigo creyendo que **es necesario volver a intentar un Pacto de Estado en educación**. ¿Por qué? Porque la educación es un proyecto de país que supera legislaturas y colores políticos. Sin un mínimo común estable, cada cambio de gobierno nos arriesgamos a volantazos legislativos que marean a la comunidad educativa y diluyen los avances logrados. Un pacto educativo daría **estabilidad y continuidad** a políticas esenciales: equidad, financiación, currículos básicos, formación docente... No significa que todo quede escrito en piedra, pero sí acordar un marco de consenso que trascienda la lucha partidista. Además, transmitiría un mensaje muy potente: que la educación es tan importante que estamos capaces de unirnos por ella, igual que se han logrado pactos en sanidad o pensiones en el pasado.

**ASE:** Usted también ha participado activamente en la elaboración de la LOMLOE y el desarrollo curricular de la misma. ¿Considera que la misma ha dado respuesta a las

necesidades actuales de la educación? ¿Qué hubiera incluido en la misma que usted considera clave y que no se ha tenido en cuenta?

**MSG:** La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) nació con la vocación de actualizar nuestro sistema educativo tras una etapa de involución con la ley anterior (LOMCE) y de responder a retos actuales como el abandono escolar, la segregación o la necesidad de modernizar metodologías. En gran medida, creo que **sí ha dado respuesta a muchas necesidades actuales**. Por ejemplo, la LOMLOE pone un fuerte acento en la **educación inclusiva y la equidad**, prohibiendo prácticas discriminatorias y asegurando recursos para atender la diversidad del alumnado. Esto era muy necesario ante la realidad de aulas cada vez más heterogéneas. También retoma y actualiza el enfoque **competencial** del currículo, alineándolo con el Perfil de Salida del alumnado, de modo que la educación se centre en desarrollar habilidades y competencias clave para la vida.

Asimismo, la LOMLOE refuerza la participación de la comunidad educativa en la gobernanza de los centros (devolviendo peso a los consejos escolares, por ejemplo) y apuesta por la **coeducación y los valores cívicos**, incluidas medidas para la igualdad de género y la educación en desarrollo sostenible. Todas estas respuestas estaban alineadas con necesidades ampliamente sentidas en la comunidad educativa.

También pienso que la LOMLOE, siendo una ley de principios generales, podría haber incluido *compromisos más firmes de financiación*. Se habla de alcanzar un 5% del PIB en inversión educativa, pero habría deseado ver mecanismos concretos para garantizar esa inversión sostenida, porque sin recursos suficientes muchas buenas intenciones se quedan cortas.

Otro punto que hubiese incluido o enfatizado es la **evaluación del sistema educativo** en clave de mejora. La LOMLOE avanza al suprimir reválidas y promover evaluaciones de diagnóstico, lo cual apoyo, pero creo que debemos articular mejor cómo usar esas evaluaciones para retroalimentar las políticas educativas. Un sistema de evaluación formativa a gran escala, con participación de inspección educativa, centros y administraciones, podría impulsar mejoras continuas.

**ASE:** El diseño curricular introducido a partir de la LOMLOE, ¿no exige una “ingeniería” del ciclo programación-evaluación excesivamente complicada? ¿Qué

aporta, por ejemplo, respecto al modelo de desarrollo curricular que planteaba la LOGSE?

**MSG:** Es cierto que la LOMLOE ha traído consigo un **diseño curricular bastante complejo** en su articulación técnica: criterios de evaluación, competencias específicas, perfiles de salida... Muchos docentes han comentado que la planificación les resulta casi como armar un puzzle muy elaborado, y entiendo esa sensación. Podríamos decir que exige una “ingeniería” pedagógica detallada, porque pide conectar cada elemento de la programación (objetivos, contenidos, métodos, evaluación) con las competencias clave y los criterios de evaluación de forma muy coherente.

Ahora bien, más que verlo como una carga burocrática, intento enfocarlo en lo que **aporta de mejora sustancial** respecto a modelos anteriores. En comparación con la LOGSE, la LOMLOE da un paso más en concretar *cómo* lograr esas capacidades. **Aporta un enfoque por competencias mucho más integrado:** no se trata solo de enseñar contenidos, sino de garantizar que el alumnado los puede aplicar en contextos variados.

Por eso insiste en programaciones donde cada actividad de aprendizaje esté ligada a una competencia y cada criterio de evaluación verifique un desempeño concreto. La LOMLOE intenta alinear el currículo real con el declarado.

Es verdad que el proceso se ha vuelto más técnico y demanda **formación y apoyo al profesorado** para manejar nuevas herramientas (por ejemplo, programar por *situaciones de aprendizaje* interdisciplinarias, o utilizar instrumentos de evaluación más cualitativos). Pero a largo plazo, esa “ingeniería” puede traducirse en una enseñanza más eficaz, porque obliga a planificar con intención clara: ¿qué quiero que mi alumnado logre y cómo lo evidenciará?

Dicho esto, soy consciente de que hay que **simplificar lenguajes y procesos**. El profesorado a veces se siente abrumado con terminología nueva y matrices de competencias. Como administración y formadores, debemos bajar esa complejidad a algo manejable en el aula cotidiana. La clave es no perder de vista el objetivo: que el alumno aprenda mejor. Si la “ingeniería curricular” sirve para que el docente tenga

claro qué competencias trabaja y cómo evaluarlas, entonces aporta valor. Pero si se convierte en papeleo incomprensible, habremos fracasado.

Por tanto, defiendiendo el espíritu del nuevo diseño curricular —más completo y competencial que el de la LOGSE— pero abogo por **apoyar mucho a los equipos docentes** para que puedan aplicarlo de forma sencilla, práctica y eficaz, sin agobios innecesarios.

**ASE:** Con la nueva redacción de la LOE, se ve modificada significativamente la Etapa de Educación Primaria en su ordenación y organización, ya que se recuperan los tres ciclos anteriormente existentes, reordenando las áreas con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias del alumnado y permitiendo su organización en ámbitos. ¿Cuál es su opinión al respecto?

**MSG:** La reorganización de la Educación Primaria en tres ciclos de dos años, retomando el esquema original de la LOE de 2006, me parece **una decisión acertada desde el punto de vista pedagógico**. Dividir la primaria en ciclos permite al profesorado **trabajar con una visión más continua y menos fragmentada** del desarrollo del alumnado.

En un ciclo de dos años, si un alumno no alcanza ciertos objetivos el primer año, tiene el segundo para consolidarlos con los mismos maestros y compañeros, evitando la presión excesiva de “terminar el temario” en un solo curso. Esto facilita la atención a la diversidad: los docentes pueden adaptar ritmos y reforzar aprendizajes básicos con más margen temporal. Además, la organización por ciclos promueve el **trabajo en equipo docente**: los maestros de un mismo ciclo coordinan sus estrategias, comparten información de los alumnos y planifican conjuntamente, lo cual redundará en mayor coherencia educativa.

En cuanto a la **reordenación de áreas y la posibilidad de agruparlas en ámbitos**, estoy a favor siempre que se realice con sentido y planificación. Primaria es una etapa ideal para enfocarla de manera globalizada: los niños suelen aprender mejor cuando conectan saberes de distintas áreas, en lugar de compartimentarlos rígidamente. La idea de favorecer el desarrollo de competencias justifica plenamente que podamos organizar áreas en ámbitos interdisciplinarios.

**ASE:** Respecto al debate “repetición sí, repetición no”, especialmente en las etapas obligatorias (Primaria, Secundaria Obligatoria), conocemos su criterio a favor de la no repetición. ¿Cómo hacemos para evitarla? ¿Qué tendríamos que hacer? ¿Considera que este debate se superará en nuestro sistema educativo alguna vez?

**MSG:** La repetición de curso es un tema que históricamente genera mucho debate en España. Yo siempre me he manifestado partidario de **evitar la repetición en la medida de lo posible**, porque la evidencia y mi propia experiencia indican que repetir curso, rara vez soluciona los problemas de aprendizaje y en cambio puede generar desmotivación y estigmatización en el alumno. ¿Cómo hacemos para evitarla? La clave está en **prevenir el fracaso antes de que culmine en repetición**. Eso implica detectar cuanto antes las dificultades de cada alumno y poner en marcha medidas de apoyo inmediatas.

¿Se superará este debate alguna vez? Confío en que sí, aunque reconozco que nos cuesta cambiar la mentalidad. En países de nuestro entorno la repetición es mínima o nula, y gestionan las dificultades de otro modo. Creo que en España poco a poco se va entendiendo que repetir debe ser *el último recurso* y solo en situaciones muy justificadas. Las políticas recientes indican ese rumbo, pero también hace falta que la sociedad lo entienda: familias e incluso algunos docentes aún perciben la repetición como “dar otra oportunidad”, cuando en realidad suele ser **repetir el mismo modelo que ya falló la primera vez**.

Superar el debate requerirá mostrar con hechos que hay alternativas eficaces. Si logramos implementar sistemas de apoyos y adaptaciones que reduzcan significativamente el fracaso escolar sin repetir, la confianza en esas medidas crecerá y el viejo debate irá quedando atrás. En definitiva, espero que llegue un momento en que, más que discutir “repetición sí o no”, hablemos de **cómo ayudar a que ningún alumno se quede atrás**. Ese cambio de enfoque será señal de que lo hemos superado.

**ASE:** Respecto a los programas de agrupación curricular y diversificados (diversificación, ciclos formativos de grado básico, organización de materias por ámbitos...), ¿darles un mayor peso desde primero de Secundaria Obligatoria podría

ser una buena solución para evitar la repetición, si se aplicase en todos los centros a una mayor parte del alumnado?

**MSG:** Introducir **vías diversificadas o una organización por ámbitos desde 1º de ESO** es una opción que ha ganado fuerza en el debate pedagógico reciente, precisamente para atajar las dificultades de aprendizaje desde el principio de la etapa secundaria. Creo que, efectivamente, puede ser parte de la solución, pero hay que aplicarlo con equilibrio.

Por ejemplo, implementar en 1º de ESO **ámbitos en lugar de asignaturas aisladas** puede facilitar la transición desde Primaria (donde el tutor abarcaba varias áreas) hacia la Secundaria, haciendo el cambio más suave y evitando la desconexión de algunos chicos ante tantas materias y profesores distintos.

**ASE:** La organización del currículo por ámbitos, ¿quién la debe definir, la Administración educativa o los propios centros? ¿Deben ser estables o modificables en función de la situación de cada curso escolar?

**MSG:** La organización del currículo por ámbitos es un terreno donde conviene combinar **marco común y autonomía de centro**.

Respecto a si deben ser estables o modificables cada curso, diría que **un término medio**. No es bueno estar cambiando la estructura curricular cada año porque genera confusión y dificulta la consolidación de las prácticas docentes; la continuidad es importante para evaluar resultados y ajustarlos. Por tanto, una vez que un centro adopta una organización por ámbitos, lo ideal sería mantenerla **varios años** para darle oportunidad de asentarse y recoger datos sobre su efectividad. Ahora bien, tampoco debe ser algo inamovible si las circunstancias cambian.

En la práctica, podría funcionar mediante **proyectos de innovación autorizados**: el centro propone a la Administración un proyecto de organización por ámbitos, la Administración lo aprueba y acompaña (dando estabilidad), pero al cabo de, digamos, 3 años se evalúa conjuntamente. Con base en esa evaluación, el centro decide continuar, extender la duración del proyecto o rectificar. En conclusión, la Administración marca la cancha de juego y apoya, pero la jugada la hace cada centro. Lo importante es que tanto en un nivel como en otro siempre prime el criterio

pedagógico: hacerlo estable mientras funcione y modificarlo cuando un análisis serio indique que es necesario un cambio para mejorar.

**ASE:** La Comunidad Valenciana contempla expresamente esta agrupación de materias por ámbitos para los dos primeros cursos de la ESO en el artículo 11 del Decreto 107/2022, de 5 de agosto. ¿Qué valoración hace de la implementación de esta medida curricular después de su implantación oficial? ¿Qué efectos ha tenido esta medida?

**MSG:** Tras su implantación oficial, muchos centros de la Comunidad Valenciana iniciaron el curso reorganizando sus materias en ámbitos (ámbito científico-matemático, ámbito sociolingüístico, etc.) especialmente en 1º de ESO. **Los primeros efectos observados** fueron una mejor adaptación del alumnado procedente de Primaria y una mayor colaboración entre el profesorado. Los equipos docentes tuvieron que coordinarse más estrechamente para planificar juntos las unidades de cada ámbito, y eso fomentó un trabajo interdisciplinar enriquecedor. He recibido el testimonio de varios profesores que, tras superar la incertidumbre inicial, valoraron muy positivamente el poder **trabajar codo con codo con colegas de otras materias**, con una visión más global del aprendizaje de sus alumnos. Esto redundaba en que el alumno percibe más **coherencia en lo que aprende** y menos compartimentación; por ejemplo, si en el ámbito sociolingüístico se combina Lengua e Historia, el alumno conecta las habilidades lingüísticas con los contenidos históricos de forma más natural.

Ahora bien, no todo ha sido sencillo. La implementación también **evidenció retos**: algunos profesores se sentían inseguros al tener que coordinarse en ámbitos, especialmente aquellos muy especializados acostumbrados a trabajar de forma independiente. Hubo necesidad de mucha formación específica en trabajo por proyectos, evaluación competencial y coordinación didáctica. En los primeros meses, la carga de planificación aumentó para el profesorado, lo que generó tensiones comprensibles. Desde la administración autonómica hicimos un esfuerzo por acompañar con asesoramiento pedagógico y espacios de formación en los Centros de Formación del Profesorado, pero siempre se puede mejorar ese apoyo.

Tras este tiempo de rodaje, creo que los efectos han sido mayoritariamente beneficiosos: **mejora en la transición Primaria-ESO, más colaboración docente, y una atención más integrada al alumnado**. No obstante, es pronto para evaluar impacto en indicadores a largo plazo como tasas de repetición o éxito escolar; habrá que analizar datos de varios cursos para sacar conclusiones sólidas. Mi valoración es que la medida va en la dirección correcta para una educación más inclusiva y competencial, pero debemos seguir afinando su aplicación: cuidar que la calidad de cada ámbito sea alta, dar tiempo a los centros para consolidar la metodología, y ajustar aquello que no funcione sobre la marcha.

**Un tema central** que debe acompañar a esta organización en los centros que se adopte **es garantizar la codocencia**, que trabajen en el aula dos profesores de las especialidades que incluye el ámbito.

**ASE:** En algún lugar le hemos oído hablar de la *Academia del Currículo* dentro de nuestro sistema educativo. ¿La idea sería una versión actualizada del Centro de Desarrollo Curricular que surgió con el diseño e implantación de la LOGSE?

**MSG:** Sí, cuando menciono la idea de una *Academia del Currículo* precisamente me refiero a **recuperar y actualizar el espíritu del antiguo Centro de Desarrollo Curricular (CDC)**, adaptándolo a los desafíos de hoy. En los años de la LOGSE, como comentamos, el CDC fue fundamental para acompañar la innovación pedagógica. Mi propuesta de una Academia del Currículo busca crear un **organismo estable y de alta especialización pedagógica** dedicado exclusivamente a la mejora y actualización permanente del currículo y de las prácticas educativas. **El currículo no lo tienen que definir los diferentes gobiernos. Tampoco la actualización de los temarios de oposición.**

¿Por qué “Academia”? Me gusta la palabra porque evocaría algo así como una *Real Academia* de la educación, es decir, un ente reconocido, con prestigio, independiente en cuanto a rigor técnico, aunque lógicamente conectado con la administración educativa. Sería actualizado respecto al CDC no solo en nombre sino en enfoques: hoy hablamos de digitalización, de neuroeducación, de educación inclusiva en entornos diversos, de sostenibilidad... La Academia del Currículo abordaría esas temáticas emergentes y tendería puentes entre la investigación y el aula. Podría, por

ejemplo, elaborar propuestas de mejora curricular continuamente, en vez de esperar a grandes reformas cada X años. O certificar programas innovadores que luego se extiendan a más centros.

En suma, la idea es revitalizar aquella iniciativa de los 90 dándole un formato acorde al siglo XXI: un organismo ágil, con participación de docentes activos, que sea **referente en calidad educativa**. Esto demostraría compromiso con la mejora continua. Porque las leyes son marcos generales, pero la calidad educativa se construye día a día, y una Academia del Currículo sería un motor permanente para esa construcción. Creo que países con buenos sistemas invierten en este tipo de instituciones intermedias que generan conocimiento y apoyo. Me encantaría que en España volviéramos a tener un centro así, aprendiendo de la experiencia del CDC y adaptado a los nuevos tiempos.

**ASE:** Usted ha dado una gran importancia a diferentes aspectos significativos en los centros. Le planteamos tres: autonomía, evaluación/mejora, rendición de cuentas. ¿Son imprescindibles en la vida de un centro? En nuestro sistema educativo, ¿se dan condiciones para que estos tres aspectos se implementen de forma equilibrada?

**MSG:** Considero que **autonomía, evaluación para la mejora y rendición de cuentas** son tres pilares fundamentales para el buen funcionamiento de cualquier centro educativo moderno. Veo estos elementos como complementarios: la autonomía otorga libertad y responsabilidad al centro para innovar y adaptarse a sus necesidades; la evaluación proporciona información para la mejora continua; y la rendición de cuentas asegura transparencia y compromiso con la sociedad. Sin alguno de los tres, el equilibrio se pierde. Por ejemplo, autonomía sin evaluaciones podría llevar a que cada centro haga la guerra por su cuenta sin saber si lo hace bien; evaluación sin autonomía convertiría a los centros en meros ejecutores sin capacidad de reacción; y sin rendición de cuentas, ambas cosas podrían quedar puertas adentro sin compartir resultados ni aprendizajes.

¿Son imprescindibles? **Diría que sí, lo son.** Un centro con suficiente autonomía pedagógica y organizativa puede desarrollar un proyecto educativo propio, acorde a su contexto (no es lo mismo una escuela rural pequeña que un instituto urbano grande). Esa autonomía le permite aprovechar al máximo sus recursos humanos,

implicar a las familias, elegir metodologías o programas específicos. Pero para que esa libertad realmente beneficie al alumnado, el centro debe practicar la **evaluación interna** constantemente: reflexionar sobre sus resultados académicos, clima escolar, progreso de los alumnos, etc., e identificar qué funciona y qué hay que mejorar. Esa cultura de evaluación es en realidad una cultura de mejora, no de señalamiento. Y finalmente, la rendición de cuentas significa que el centro **comunica abiertamente sus logros y retos**, ya sea a la administración educativa, a las familias o a la sociedad en general. Esto genera confianza y también permite recibir apoyos externos o ajustar cosas en base a *feedback*. Un centro que rinde cuentas de forma transparente estará más legitimado para pedir más autonomía, en un círculo virtuoso.

Ahora bien, la segunda parte de la pregunta: ¿Tenemos condiciones en nuestro sistema para implementar esos tres aspectos de forma equilibrada? **Aún nos queda camino por recorrer**. Tradicionalmente, el sistema educativo español ha sido bastante centralizado, lo que ha limitado la autonomía real de los centros, aunque en los últimos años ha habido avances. Hoy en día las leyes reconocen cierta autonomía pedagógica, por ejemplo para proyectos de innovación, gestión de horarios, optatividad... pero muchos directivos sienten que la normativa burocrática aún es pesada. Debemos seguir **confiando más en los centros** y dotándolos de recursos para que ejerzan esa autonomía (por ejemplo, permitirles una mayor autonomía en la definición y en la gestión de la plantilla de profesorado).

En cuanto a la evaluación, tenemos sistemas de evaluación externa (pruebas diagnósticas, inspección educativa, etc.) pero la **cultura de la autoevaluación de los centros** no está plenamente asentada. Sería ideal que cada escuela o instituto tuviera un plan de mejora basado en evidencias, con participación de los docentes, y que la inspección actuara como acompañante en ese proceso más que como mera auditora. Vamos en esa dirección, pero hace falta formación en análisis de datos educativos, tiempo para reflexionar en equipo, y quitar el miedo a la palabra "evaluación". Debe verse como una aliada.

La rendición de cuentas aquí es quizá el aspecto más incipiente. Fuera de publicar resultados académicos generales o informes puntuales, no existe una práctica extendida de que los centros presenten a su comunidad un **informe anual de logros y dificultades**, por ejemplo. Podríamos instaurar algo así: una *memoria anual pública*

donde el centro cuente qué objetivos tenía, qué ha conseguido, en qué quiere mejorar, y qué necesita para lograrlo. Eso en algunos proyectos educativos innovadores ya se hace, pero no es lo común.

En resumen, las condiciones están *empezando* a darse, pero de forma desequilibrada. Diría que hemos avanzado más en el terreno de la autonomía (al menos sobre el papel) que en el de la evaluación interna y la rendición de cuentas real. Para equilibrarlo, la administración debe **dar más confianza y soporte a los centros**, la inspección debe reorientarse más hacia la asesoría para la mejora, y los equipos directivos han de formarse en liderazgo distribuido, evaluación y transparencia. Tengo confianza en que con los nuevos liderazgos escolares que estamos viendo —más preparados y participativos— y con una administración sensible a estas ideas, avanzaremos hacia ese modelo ideal: centros autónomos, que se examinan a sí mismos con honestidad, y que responden ante la sociedad con orgullo por lo logrado y humildad para lo que falte por lograr.

**ASE:** ¿Qué condiciones de escolarización deberían garantizarse en las dos redes, concertada y pública, para una distribución equilibrada e inclusiva de todo el alumnado? ¿Cuáles serían, en su opinión, las que se debieran tener en cuenta en este proceso?

**MSG:** Lograr una **escolarización equilibrada e inclusiva de todo el alumnado** entre la red pública y la concertada es fundamental para la cohesión social y la igualdad de oportunidades. En la práctica, esto significa evitar la segregación escolar, de modo que ambas redes atiendan una proporción justa de alumnado de distintos perfiles socioeconómicos, culturales y con diferentes necesidades educativas. ¿Qué condiciones de escolarización habría que garantizar? Yo destacaría varias medidas clave que deberían aplicarse conjuntamente:

- **Criterios de admisión equitativos y transparentes:** Tanto en la escuela pública como en la concertada se deben aplicar las mismas reglas de admisión, que prioricen la cercanía de domicilio, la presencia de hermanos, etc., y especialmente que contemplen *cupos o reservas para alumnado con necesidades específicas* (ya sean educativas especiales, origen extranjero, desfavorecidos socioeconómicamente). Esto evita que un centro (público o

concertado) concentre solo alumnos de élite o, por el contrario, solo alumnado vulnerable.

- **Escolarización equilibrada del alumnado con necesidades especiales o específicas:** La administración debe velar porque el alumnado con necesidades educativas especiales, necesidades de apoyo por discapacidad o problemas de aprendizaje, y el alumnado procedente de entornos desfavorecidos esté **repartido proporcionalmente** entre la red pública y concertada, e incluso entre centros de una misma zona. Esto puede implicar establecer porcentajes mínimos y máximos de este tipo de alumnado por centro. Si un centro concertado no está matriculando apenas alumnos con dichas características, habría que analizar el por qué e incluso condicionar el concierto a que cumpla con esa función social.
- **Recursos de apoyo equivalentes:** Garantizar que ambos tipos de centros (públicos y concertados) cuenten con los **apoyos necesarios para la inclusión:** profesorado de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, personal de orientación, etc. Si exigimos que acojan a todo tipo de alumnado, también debemos dotarlos de medios para atenderlo bien. En la red pública es la administración quien provee estos recursos; en la concertada, a través del concierto, debe proveerse en igualdad de condiciones. No puede haber excusas de un centro concertado para no escolarizar a alguien porque “no tiene medios”: los medios deben facilitarse.
- **Coordinación y planificación única de la escolarización:** Es importante que las administraciones educativas planifiquen la oferta de plazas escolares de forma **conjunta para las dos redes**, atendiendo a la demografía y a criterios de equilibrio. Esto significa que la apertura de líneas, la reducción de ratio o las adscripciones de centros se hagan pensando en el conjunto: evitar duplicidades de oferta en zonas de baja demanda que luego llevan a competir por el “alumnado fácil” dejando de lado al “difícil”. Una única comisión de escolarización por zona o distrito, con participación de todos los centros, puede supervisar el reparto de matrícula y resolver incidencias para que ningún centro se “llene” dejando otros guetos.

Estas condiciones, a mi entender, son esenciales. Algunas ya están en la normativa (por ejemplo, la reserva de plazas para alumnado con necesidades educativas específicas, pero necesitan aplicarse con rigor. Otras requieren voluntad política y acuerdo social, porque sabemos que este tema a veces genera controversias. Pero si de verdad queremos un sistema inclusivo, **ambas redes deben ser complementarias y no paralelas estancas**: todas las escuelas, sostenidas con fondos públicos, han de compartir la responsabilidad de educar a todos los perfiles de alumnado.

**ASE:** Un aspecto que se considera de suma importancia para el ejercicio de la docencia es tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado. ¿Cómo cree usted que se debería mejorar y potenciar?

**MSG:** La calidad de un sistema educativo descansa en gran medida sobre la calidad de sus docentes. Por eso, mejorar y potenciar la formación inicial y continua del profesorado es **una inversión estratégica de primer orden**. En cuanto a la formación inicial (la que reciben antes de empezar a ejercer), creo que necesitamos **revisarla y fortalecerla** en varios sentidos:

- **Selección de candidatos y rigor formativo:** Deberíamos atraer a la formación docente a estudiantes vocacionales y con buen nivel académico. Algunas propuestas van en la línea de elevar la nota de corte o establecer pruebas de idoneidad para entrar en Magisterio o en el Máster de Secundaria. Una vez dentro, la formación universitaria debe ser rigurosa no solo en contenidos disciplinares, sino en didáctica, pedagogía y psicología. Echo en falta mayor peso de la **práctica real en las aulas** durante la carrera. Sería muy beneficioso ampliar las prácticas escolares obligatorias, y que estén mentorizadas por docentes experimentados. Un modelo tipo MIR educativo (uno o dos años de prácticas tuteladas remuneradas al acabar la carrera, por ejemplo) podría ser una vía interesante para asegurar que cada nuevo docente entra con experiencia guiada.
- **Formación pedagógica para profesores de Secundaria:** Tradicionalmente, el profesor de secundaria domina su materia pero a veces carece de bagaje pedagógico. El Máster de Profesorado fue un avance, pero habría que

**reforzarlo** en calidad y duración. Podríamos pensar en un programa más integrado: grado + máster con itinerarios que combinen contenido y pedagogía desde el inicio, para que no sea un curso apurado al final sino una verdadera formación docente de varios años.

Respecto a la **formación continua**, el gran desafío es que llegue realmente al aula y sirva para mejorar la práctica cotidiana. Algunas ideas para potenciarla:

- **Formación en centro y en equipo:** La formación más efectiva es la que se planifica a nivel de centro educativo, atendiendo a sus proyectos y necesidades concretas. En lugar de solo cursos individuales a los que cada profesor va por su cuenta, promover **planes formativos de centro** donde todo el claustro (o un equipo) se forma conjuntamente en, por ejemplo, nuevas metodologías, atención a la diversidad o transformación digital. Esto crea cultura compartida y facilita que lo aprendido se aplique coordinadamente. La administración debe favorecerlo dando recursos para formación *in situ* (asesores que vayan al centro, horas liberadas para reunirse, etc.).
- **Incentivar la actualización continua:** Hay que reconocer y motivar al docente que se forma. Una forma es mediante la carrera profesional docente donde la formación y la innovación sumen méritos. Otra, facilitar *permiso sabático formativo* o licencias para estancias en otros centros o en empresas (en el caso de FP, por ejemplo) para reciclarse. También introducir modalidades flexibles: cursos en línea de calidad, comunidades profesionales de aprendizaje en red, etc., para que ningún profesor tenga barreras para seguir formándose.
- **Contenidos pertinentes y formadores cualificados:** La oferta de formación continua debe estar alineada con los **retos actuales** (educación inclusiva, digitalización, metodologías activas, evaluación competencial, bienestar emocional escolar, etc.) y debe impartirse por personas con experiencia práctica contrastada. Muchos docentes valoran más aprender de un compañero que ha logrado algo en su aula que de un teórico. Por tanto, aprovechar a los **mejores docentes como formadores**, crear redes de intercambio de buenas prácticas y publicaciones accesibles de experiencias exitosas, es clave.

- **Acompañamiento y seguimiento:** No basta con hacer cursos; después de la formación, el profesor debería poder contar con apoyo al aplicar lo aprendido. Por ejemplo, si se ha formado en aprendizaje cooperativo, que un asesor o un compañero coach pueda observar sus clases, darle retroalimentación y ayudar a ajustar. Esa figura del *mentor pedagógico* dentro de los centros o en la red de formación puede marcar la diferencia para afianzar lo aprendido.

En definitiva, mejorar la formación docente requiere un **esfuerzo sostenido y multifacético**: desde seleccionar y preparar mejor a los futuros maestros y profesores, hasta crear un ecosistema de aprendizaje permanente durante toda su carrera profesional. Y algo muy importante: hay que valorar social y profesionalmente al docente que se forma y mejora. Cuando los maestros y profesores sienten ese reconocimiento (ya sea en forma de progresión profesional, incentivos o simplemente prestigio), la motivación para seguir creciendo aumenta. **Un profesor bien formado y en constante desarrollo es el mayor regalo que le podemos dar a nuestro alumnado.**

**ASE:** Hay un aspecto del que se viene hablando hace ya años pero que no se termina de cerrar y este es el de la carrera profesional. A su juicio, ¿es necesaria? ¿Bajo qué condiciones? ¿En qué cree usted que podría mejorar la calidad de la enseñanza?

**MSG:** Efectivamente, la instauración de una **carrera profesional docente** ha sido un tema recurrente en debates educativos y, sin embargo, sigue pendiente. En mi opinión, *sí es necesaria*. Actualmente, la docencia es de las pocas profesiones cualificadas donde la progresión a lo largo de la vida laboral es muy limitada: prácticamente uno entra como funcionario interino y su trayectoria es lineal salvo optar a cargos directivos o a inspector, o en secundaria a las cátedras. Esto puede desincentivar la mejora continua; una carrera profesional bien diseñada serviría para **reconocer el desarrollo y la excelencia docente**, y al mismo tiempo motivar a todos a seguir formándose y asumiendo nuevos retos.

Ahora bien, las condiciones son cruciales. No queremos una carrera que genere competitividad malsana o que se base en criterios injustos. Para que sea positiva, debería cumplir varias condiciones:

- **Basada en méritos profesionales amplios y objetivos:** El avance en la carrera docente tendría que reflejar una combinación de **experiencia, formación continua, innovación didáctica, implicación en la vida del centro, y resultados educativos** (estos últimos entendidos de forma integral, no solo notas de exámenes, sino mejoras logradas en alumnos, reducciones de abandono, etc., contextualizados). Habría que definir indicadores claros y diversificados. Por ejemplo, para ascender de nivel podría valorarse un portfolio del profesor con evidencias de su trabajo, evaluaciones externas **pero formativas** de su aula, proyectos en los que haya participado, etc.
- **Escalones con responsabilidades diferenciadas:** La carrera podría estructurarse en **diversos niveles o tramos** (por ejemplo, docente inicial, docente avanzado, experto, maestro/ profesor mentor, etc.), y a cada nivel asociarle nuevas responsabilidades y roles. Un docente en niveles superiores podría asumir tareas de mentoría de profesores noveles, liderazgo de proyectos de innovación en el centro, colaboración con la formación docente, elaboración de materiales curriculares, etc. Esto mejora la calidad de la enseñanza porque los mejores docentes no se van a puestos alejados del aula, sino que siguen en ella asumiendo esas funciones de liderazgo pedagógico que multiplican su impacto.
- **Reconocimiento económico y profesional:** Por supuesto, la carrera debe conllevar un **incentivo salarial** acorde al nivel alcanzado, igual que ocurre en otras profesiones sanitarias o judiciales. Pero además del aspecto económico, es un reconocimiento de prestigio: alcanzar un nivel superior acreditaría ante la comunidad educativa y la sociedad que ese docente tiene una excelencia probada. Eso elevaría la autoestima profesional y la consideración social del cuerpo docente en general.
- **Voluntaria pero accesible:** La carrera profesional debería estar abierta a todos los docentes que quieran progresar, no ser algo elitista para unos pocos. Al mismo tiempo, no debe forzar a quienes prefieran quedarse en su función docente tradicional sin asumir otros roles (también es respetable). Es decir, que sea un camino opcional, pero con suficientes plazas o posibilidades reales para que quien se esfuerce y cumpla los criterios pueda progresar.

En cuanto a cómo podría mejorar la calidad de la enseñanza, creo que de varias formas: primero, **fomentando la motivación y el desarrollo profesional**. Saber que tu trabajo excelente puede llevarte a ser, por ejemplo, “Profesor Experto” reconocido oficialmente, anima a muchos a innovar, a formarse más, a esforzarse en actualizar sus métodos. Segundo, reteniendo talento en las aulas: actualmente, los docentes más inquietos a veces buscan ir a inspección o a equipos directivos para tener nuevos desafíos. Con una carrera horizontal, pueden quedarse en el aula pero haciendo cosas nuevas y aportando más desde ahí. Tercero, los alumnos se benefician directamente de tener docentes en constante mejora y con roles adaptados a sus fortalezas. Imaginemos un centro donde hay varios “maestros mentores” que apoyan a los demás, o “profesores expertos” que lideran laboratorios pedagógicos; sin duda ese centro irradiará buenas prácticas que llegan al alumnado.

Por supuesto, implementar esto requiere negociación y consenso –no es fácil cambiar el statu quo–, pero muchos países tienen sistemas similares y les funciona. En definitiva, bien diseñada, una carrera profesional docente **elevaría la calidad** porque eleva la profesión misma: la hace más atractiva, más dinámica y orientada a la excelencia, siempre manteniendo el espíritu colaborativo (no se trata de competir entre colegas, sino de superarse a uno mismo con objetivos claros y compartiendo después lo aprendido). Me gustaría ver que por fin en España damos ese paso, porque, si lo hacemos bien, redundaría en un mejor aprendizaje de nuestro alumnado.

**ASE:** De todos los temas sobre los que usted ha trabajado a lo largo de su trayectoria profesional, ¿de cuál se siente usted más satisfecho? Y, ¿cuál es el tema que más quebraderos de cabeza le ha dado?

**MSG:** Mirando atrás, he tenido la fortuna de trabajar en TODOS los frentes del ámbito educativo, desde reformas curriculares hasta gestión de la FP o políticas inclusivas. Especialmente en mis 8 años como Secretario Autonómico de Educación y Formación Profesional.

Si tengo que elegir de cuál me siento más satisfecho, probablemente **la lucha contra el abandono escolar y por la educación inclusiva** sea lo que más orgullo me produce. A lo largo de mi carrera, cada vez que he podido impulsar un programa o una medida que ayudara a que jóvenes en riesgo continuaran estudiando, o que niños con

dificultades estuvieran mejor atendidos, he sentido que hacíamos algo verdaderamente valioso. Por ejemplo, en la Comunitat Valenciana dedicamos mucho esfuerzo a **reducir el abandono temprano**, ampliando la FP básica, creando programas de refuerzo en la ESO, mejorando la orientación. Ver que en unos años descendió significativamente el porcentaje de alumnado que dejaba de estudiar antes de tiempo es de las cosas que más satisfecho me tiene, porque detrás de ese indicador hay miles de vidas con oportunidades renovadas. Igualmente, haber contribuido a **políticas de inclusión** (aulas específicas, aumento de profesionales de apoyo, normativas contra la segregación) me llena de orgullo; siento que con ello honramos el principio de equidad que siempre he defendido.

En general, cualquier logro colectivo en mejorar la educación pública me satisface enormemente. Podría mencionar también mi contribución a la LOGSE, la LOE en su día, o más recientemente a la LOMLOE, como hitos de satisfacción: formar parte de equipos que redactan leyes progresistas en educación es un honor histórico. Pero esos son documentos; lo que de verdad me satisface es cuando veo esas ideas traducidas en realidades, como un centro que innova, un docente que mejora su práctica, un alumno que sale adelante gracias a tal o cual iniciativa.

En cuanto al tema que más quebraderos de cabeza me ha dado, sin duda **el lograr consensos en educación** ha sido lo más difícil y frustrante a veces. Por ejemplo, hablábamos del Pacto Educativo fallido: invertir tanto esfuerzo en algo que luego no cristaliza duele, y ese tema me quitó el sueño durante esa época.

Otro quebradero de cabeza permanente ha sido cómo **lograr cambiar prácticas arraigadas** en el sistema. Por ejemplo, sabemos que la evaluación tradicional con exámenes finales no es la mejor, o que la metodología expositiva pura no llega a todos, pero transformar eso masivamente es complejo. He dedicado muchas horas a pensar estrategias de cambio, a convencer, a formar, y aunque hemos avanzado, me hubiese gustado ir más rápido. La realidad es que la mejora educativa es un camino lento y eso a veces desespera a quienes somos impacientes.

En resumen, satisfacción plena con los logros en inclusión, equidad y modernización curricular; y quebraderos de cabeza con los **obstáculos para el consenso y el cambio sistémico**. De todos modos, incluso esos sinsabores traen lecciones, y al

final uno aprende a persistir a pesar de ellos, celebrando las pequeñas victorias del día a día.

**ASE:** Hay nuevos retos en la educación actual como es, entre otras, la utilización de las nuevas tecnologías en la escuela. ¿Qué opina usted al respecto?

**MSG:** La irrupción de las **nuevas tecnologías en la escuela** es sin duda uno de los grandes retos (y oportunidades) de la educación contemporánea. Mi visión al respecto es equilibrada: soy muy optimista sobre el potencial transformador de la tecnología en el aula, pero también consciente de que por sí sola no obra milagros y de que hay que integrarla con sentido pedagógico.

Por un lado, las tecnologías digitales ofrecen **herramientas formidables para el aprendizaje**. Permiten personalizar la educación como nunca antes: un alumno puede avanzar a su ritmo con contenidos adaptativos, reforzar donde falla mediante ejercicios en línea, o explorar más allá del currículo si va sobrado. También abren la escuela al mundo: hoy una clase puede hacer una videoconferencia con un experto de otro país, realizar un recorrido virtual por museos, o colaborar en proyectos con estudiantes de otras culturas.

**Además, el dominio de la tecnología y la alfabetización digital son en sí mismas competencias básicas que nuestros alumnos necesitan para la vida y el trabajo en el siglo XXI; la escuela tiene que asegurarse de que nadie se quede atrás en ese aspecto.**

Por otro lado, siempre defiendo que la tecnología debe ser **un medio y no un fin**. Introducir *tablets*, portátiles o aplicaciones en clase no garantiza mejoras si no cambian las metodologías. He visto aulas donde simplemente se sustituyó el libro de texto por un PDF en la pantalla, sin mayor innovación. Ahí la tecnología no aporta gran cosa. En cambio, cuando se usa para fomentar metodologías activas —por ejemplo, aprendizaje por proyectos donde los chicos investigan en internet, crean presentaciones multimedia, programan un robot, etc.— entonces sí hay un salto cualitativo. Es decir, lo importante es la **formación del profesorado** en cómo integrar esas herramientas de forma efectiva. Muchos docentes han hecho un esfuerzo enorme en ponerse al día y compartir buenas prácticas digitales, especialmente a raíz de la pandemia, que nos empujó a todos a aprender deprisa. Creo que hay que

consolidar esa formación y esa actitud crítica: usar la tecnología cuando aporta valor añadido, y no usarla por moda o presión si no aporta.

También está el reto de la **brecha digital**. No podemos obviar que no todos los alumnos tienen los mismos recursos en casa, ni todas las escuelas la misma infraestructura. Debemos invertir en dotar a *todas* las escuelas de conectividad, dispositivos suficientes, plataformas adecuadas, para que la tecnología sea una oportunidad para todos y no aumente las desigualdades. Esto incluye educar en un uso seguro y saludable de la tecnología: enseñar a los alumnos a buscar información fiable, a proteger su privacidad, a equilibrar su tiempo en pantalla con otras actividades.

En resumen, mi opinión es que **la tecnología en la educación es un aliado poderoso**, pero siempre bajo la guía del docente y de objetivos claros. La innovación tecnológica debe ir de la mano de la innovación pedagógica. Si logramos ese maridaje, los resultados pueden ser maravillosos: alumnos más motivados, aprendizajes más profundos y relevantes, y jóvenes mejor preparados para el mundo actual. Como todo cambio, conlleva sus desafíos de formación, inversión y cambio de chip, pero confío en que lo estamos abordando y que nuestros centros, poco a poco, se están convirtiendo en espacios donde lo digital suma y no sustituye, donde conviven la pizarra tradicional y la digital, según convenga, y donde en definitiva formamos personas con pensamiento crítico, creativo y también competentes digitalmente.

**ASE:** ¿Qué cambios legislativos o políticas educativas le gustaría ver implementadas en el futuro?

**MSG:** Proyectando la mirada hacia el futuro, hay varios cambios y políticas que me gustaría que nuestro sistema educativo implementara para seguir avanzando. Entre los más importantes, señalaría:

- **Un Pacto Educativo estable y una Ley de financiación:** Como mencionamos antes, sueño con un **gran acuerdo de Estado por la Educación** que blindara ciertos aspectos esenciales al margen de los vaivenes políticos. Unido a ello, me gustaría ver una **Ley de financiación educativa** que garantice recursos suficientes (alcanzar y mantener al menos ese 5% del PIB o más) y repartidos

equitativamente. Esa estabilidad legislativa y financiera permitiría planificar a largo plazo mejoras profundas.

- **Estatuto Docente y carrera profesional:** Creo que ya es hora de concretar un **Estatuto de la función pública docente** moderno, que incluya la tan discutida carrera profesional, así como mejoras en la selección, formación, evaluación y condiciones laborales de los docentes. Una legislación así dignificaría la profesión y la haría más atractiva para las nuevas generaciones, asegurando relevo de calidad.
- **Impulso decidido de la coeducación en todas las etapas educativas:** Me gustaría ver una apuesta clara y estructural por integrar la coeducación como eje transversal en todas las políticas educativas. No hablo solo de combatir estereotipos de género en el currículo, sino de garantizar que todos los centros cuenten con planes de coeducación activos, formación específica del profesorado en igualdad y perspectiva de género, y figuras de referencia bien formadas en los equipos directivos y de coordinación. También sería necesaria una legislación que asegure la evaluación periódica de su impacto en la convivencia y la prevención de violencias machistas. Apostar por la coeducación no es un complemento, es una condición para una escuela justa y una sociedad más igualitaria.
- **Educación Infantil desde los 0 años universal y de calidad:** Avanzar hacia la **universalización del primer ciclo de Infantil (0-3 años)** es otra política clave. Sabemos que la atención educativa temprana impacta positivamente en el desarrollo y compensa desigualdades de origen. Me gustaría ver implantado el derecho efectivo a una plaza de educación infantil con estándares de calidad (ratios bajas, personal cualificado) en todo el territorio.
- **Continuidad en la digitalización con equidad:** En el ámbito tecnológico, impulsaría políticas para consolidar la **transformación digital inclusiva**. Esto implica legislar para que todos los centros dispongan de infraestructura adecuada, formación docente continua en TIC, contenidos digitales de calidad validados, y asegurarse de que ningún alumno carezca de acceso (programas de préstamo de dispositivos, conectividad en zonas rurales, etc.).

- **Refuerzo de la orientación educativa y la conexión entre etapas:** Me gustaría ver políticas que fortalezcan la **orientación académica y profesional** desde los últimos cursos de la ESO y Bachillerato, incluso coordinando con la Universidad y la FP. Quizá un cambio legislativo que formalice la colaboración entre institutos, universidades y empresas para orientar mejor a los jóvenes en la transición post-secundaria. Esto ayudaría a reducir abandonos en la universidad y mejorar la empleabilidad.
- **Evaluación del sistema y del aprendizaje más inteligente:** En cuanto a evaluación, impulsaría la creación de un **sistema nacional de evaluación diagnóstico periódico**, con carácter muestral (no examinar a todos cada año, pero sí muestras representativas) para obtener datos rigurosos de cómo vamos en competencias clave, clima escolar, equidad, etc. Y que esos datos alimenten políticas, no *rankings* públicos. Además, políticas que incentiven a centros y CCAA a innovar en evaluación formativa, por ejemplo, promoviendo el uso de rúbricas y portfolios oficiales en ciertas materias.
- **Formación obligatoria hasta obtener una cualificación profesional:** Un cambio clave sería legislar para que ningún joven se incorpore al mercado laboral sin una formación básica. Es urgente establecer, tanto en el ámbito educativo como en el laboral, la obligación de que los jóvenes que abandonen el sistema educativo sin una cualificación profesional sigan formándose hasta lograrla. Para ello, habría que combinar contratos de formación y aprendizaje con itinerarios flexibles dentro del sistema educativo, garantizando que trabajo y formación avancen de la mano. Esta medida permitiría reducir el abandono escolar temprano, mejorar la inserción laboral y contribuir al desarrollo de un tejido productivo más competitivo. No se trata solo de evitar la exclusión, sino de construir una sociedad con oportunidades reales para todos.
- **Más integración entre educación y otras políticas sociales:** Me gustaría ver políticas intersectoriales, por ejemplo, **programas integrados educativo-sociales** en barrios vulnerables, donde los colegios trabajen de la mano con servicios sociales, sanidad y asociaciones, con apoyo legislativo que facilite compartir recursos y datos siempre que sea para ayudar a los menores. La

escuela no puede sola con todas las brechas, y legislación que fomente esa colaboración estructural sería importante.

Podría añadir más, pero en resumen, deseo un futuro con **menos volantazos legislativos y más desarrollo coherente** de lo que ya sabemos que funciona: apoyo temprano, docentes formados y valorados, equidad entre centros, modernización bien planificada. Y todo ello, respaldado por leyes que trasciendan mandatos, fruto de consenso y visión de Estado. Soy consciente de que implementar cambios legislativos ambiciosos requiere contexto político favorable y diálogo, pero uno no debe dejar de aspirar a ello. Con voluntad y persistencia, esos cambios que hoy son deseos pueden mañana ser realidades.

**ASE:** ¿Qué consejo le daría usted a los docentes que están comenzando su carrera?

**MSG:** A los docentes que empiezan ahora, les daría **varios consejos nacidos de la experiencia y del cariño que le tengo a esta profesión:**

- **Nunca pierdas la empatía ni la pasión por tus alumnos:** Recuerda cada día por qué quisiste ser profesor o profesora. La vocación y el amor por la enseñanza serán tu motor en los momentos difíciles. Ponte siempre en el lugar de tus alumnos; cada uno tiene su historia y sus necesidades. La empatía te ayudará a comprenderlos y a ganarte su confianza.
- **Sigue aprendiendo siempre:** Tu formación no termina cuando obtienes la plaza o el título, en realidad *empieza* entonces. La educación evoluciona constantemente, así que mantén la mente abierta para incorporar nuevas metodologías, nuevas tecnologías, nuevas ideas. Asiste a cursos, comparte con tus compañeros, lee, experimenta en el aula. Cada año deberíamos ser un poco mejores docentes que el año anterior.
- **Trabaja en equipo y pide ayuda cuando la necesites:** La enseñanza no es una tarea solitaria, aunque a veces lo parezca. Apóyate en tus compañeros de claustro, sobre todo en aquellos más veteranos que tienen mucho que aportar. No tengas miedo de preguntar, de observar clases de otros, de pedir consejo. Y a la vez, comparte tus éxitos y materiales; la colaboración entre docentes enriquece el trabajo de todos y reduce mucho el estrés.

- **Sé flexible y adáptate a la diversidad:** Pronto verás que cada grupo de alumnos es distinto y lo que funciona con uno puede no funcionar con otro. No te frustres si una planificación no sale perfecta. Ajusta, prueba enfoques diferentes, diferencia tareas para atender a distintos niveles. La capacidad de adaptación es uno de los mayores talentos de un buen docente.
- **Cuídate y cuida tu ilusión:** La docencia puede ser absorbente. Es importante mantener un equilibrio: cuida tu salud emocional, desconecta en tus ratos libres, recarga energías porque las vas a necesitar. Rodéate de colegas positivos. Y sobre todo, celebra tus logros cotidianos: ese alumno que mejoró, aquella actividad que enganchó a la clase... Esos pequeños triunfos alimentarán tu ilusión.

En definitiva, les diría que están entrando en una profesión maravillosa, *aunque llena de desafíos*. Tendrán días duros, pero también momentos de enorme satisfacción. Que no olviden jamás el impacto positivo que pueden tener en la vida de su alumnado. Un buen profesor deja huella para siempre, y tienen ese poder en sus manos. Así, **que** lo ejerzan con responsabilidad, con creatividad y con todo el corazón.

**ASE:** Como Matemático, y con las (buenas) opciones laborales que actualmente existen para estos profesionales, ¿se hubiera dedicado usted a la docencia? ¿Por dónde iría su trayectoria profesional?

**MSG:** Cuando finalicé mi carrera en 1977 ya me ofrecieron trabajar en la FORD. Es verdad que la formación en Matemáticas abre muchas puertas en campos como la investigación, la tecnología, las finanzas, etc., y hoy en día quizá más todavía con el auge del *big data*, la inteligencia artificial y demás. Aun así, siendo sincero, **volvería a elegir la docencia sin dudarlo**

**Mi vocación docente fue más fuerte que cualquier otra tentación profesional**, por más brillantes que fueran las perspectivas en otros campos. Así que, respondiendo claramente: incluso con las buenas opciones laborales que tiene un matemático hoy, volvería a ser profesor. La satisfacción personal y el sentido de propósito que me ha dado la docencia y toda mi trayectoria en la administración educativa estatal y autonómica son difíciles de igualar en otro ámbito.

**ASE:** ¿Alguna cosa más que usted quiera aportar a esta entrevista?

**MSG:** Simplemente me gustaría añadir un mensaje final de **agradecimiento y esperanza**. Agradecimiento a todos los docentes, equipos directivos, orientadores, inspectores de educación que día a día se dejan la piel para mejorar nuestras escuelas. He tenido el privilegio de trabajar con muchísimos profesionales vocacionales y comprometidos, y sé que gracias a ellos el sistema educativo sigue avanzando a pesar de las dificultades.

Quiero destacar el papel imprescindible de los **equipos docentes** y de los **equipos directivos** en la transformación educativa: ninguna ley ni reforma funciona si ellos no la hacen suya. Y cuando hay apoyo, formación y un proyecto claro, nuestros centros son capaces de logros increíbles. También subrayar la labor de la **Inspección Educativa** como aliada en esa mejora; siempre he defendido una inspección con mirada constructiva, próxima a los centros, que acompañe, asesore y ayude a difundir buenas prácticas. Los inspectores, sobre todo aquellos con sensibilidad social y pedagógica, sois agentes de cambio muy valiosos para lograr la equidad y la calidad.

Y una palabra de esperanza: la educación siempre está en continuo debate y eso a veces cansa, pero es señal de que importa. A quienes a veces se desalientan por las dificultades, les digo que miren en perspectiva cuánto hemos avanzado. Hoy hablamos abiertamente de inclusión, de personalización, de competencias, de participación... cosas impensables hace décadas. Es fruto de mucha lucha colectiva. **Sigamos empujando**. Cada uno desde nuestro rol –sea en el aula, en la administración, en la inspección o en la política– tenemos la responsabilidad y la oportunidad de dejar un sistema educativo mejor que el que encontramos.

Por eso, apporto esta reflexión final: mantengamos la **ilusión y el compromiso**. Muchas gracias por esta oportunidad de compartir estas ideas, y gracias por el trabajo que cada miembro de la comunidad educativa realiza en favor de una educación más justa y de más calidad.

**ASE:** Muchas gracias por su tiempo y su palabra. Ha sido un placer conversar con usted.