



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**MÁSTER EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES Y
PROGRAMAS EDUCATIVOS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Tejiendo renovación pedagógica: relatos de vida en torno a escuelas UNESCO

Autora

Noelia Penas Nogueira

Tutor académico

Luis Mariano Torrego Egido

Curso académico 2024 - 2025

AGRADECIMIENTOS

Las primeras personas a las que quiero reconocer el esfuerzo realizado para colaborar conmigo en la elaboración de este Trabajo Fin de Máster son María Luisa Márquez Rodríguez y María Xosé Dourado Campos, que dedicaron parte de su tiempo a transmitir y a compartir conmigo sus vivencias profesionales y personales durante su trayectoria como docentes.

También quiero agradecer la colaboración del Director del IES Luís Seoane (Pontevedra), Carlos García Fernández, que no dudó en aparcar sus quehaceres diarios para encontrar evidencias relacionadas con la adhesión de ese centro educativo a la red del Plan de Escuelas Asociadas (redPEA) de la UNESCO.

A estas tres personas, compañeras de profesión, les dedico mi más profundo agradecimiento.

A mi tutor académico en este Trabajo Fin de Máster, Luis Torrego Egido, elemento clave que no puedo olvidar, pues me ha acompañado en todo momento como guía, mentor y coach, estando siempre disponible, siendo paciente y respondiendo a mis dudas sobre investigación pedagógica. Luis, mi más sincero reconocimiento.

A todos los profesores del Máster que nos han guiado durante el curso y nos han recomendado multitud de lecturas de artículos y libros, destacando la sugerencia de Paulino Martín Seco, “*Cinco panes de Cebada*”, un claro ejemplo de renovación pedagógica.

A mis compañeros y amigos, Celina, María José y Fernando, que he conocido gracias al Máster, con los que he compartido grandes experiencias de aprendizaje en las diferentes asignaturas y que han estado siempre apoyando para avanzar y no decaer en los momentos más difíciles en esta aventura del TFM.

A mi padre, mi hermano, mi sobrino e ahijado, mi tía y mi pareja que me han apoyado, escuchado y respetado cuando la agenda ya no podía más.

Por último, a mi madre que siempre se encuentra presente y que es mi luz aunque no esté con nosotros desde 2007.

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster analiza la renovación pedagógica en el contexto español a través de una investigación biográfico-narrativa centrada en dos docentes del IES Luís Seoane (Pontevedra), centro adscrito a la red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA) desde 1997. El estudio tiene como objetivo general identificar hitos relevantes en las trayectorias profesionales de docentes comprometidas con la transformación educativa. Se aborda el concepto de renovación pedagógica, su evolución histórica en España y su vínculo con la equidad, la inclusión y la innovación. Asimismo, se presenta la redPEA como un referente global que promueve una educación para la paz, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas narrativas, permitiendo explorar las experiencias personales y profesionales de María Luisa Márquez Rodríguez y María Xosé Dourado Campos, líderes educativas del Comité UNESCO del IES Luís Seoane, se obtienen resultados que revelan cómo ambas docentes han impulsado prácticas educativas centradas en el alumnado, colaborativas y comprometidas con el entorno social y cultural. Se destaca su papel como agentes de cambio mediante proyectos que promueven el pensamiento crítico, la inclusión y la justicia social. El estudio concluye señalando la necesidad de visibilizar estos liderazgos femeninos en contextos educativos públicos y la pertinencia de la redPEA como marco de renovación pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Renovación pedagógica, Liderazgo educativo, Comunidades de liderazgo, Redes educativas.

ABSTRACT

This Master's framework examines pedagogical renewal within the Spanish educational context through a biographical-narrative research approach centered on two educators from IES Luís Seoane (Pontevedra), a secondary school affiliated with the UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) since 1997. The primary aim of the study is to identify key milestones in the professional trajectories of teachers committed to educational transformation. The research explores the conceptualization of pedagogical renewal, its historical development in Spain, and its relationship with equity, inclusion, and innovation. Additionally, it presents ASPnet as a global benchmark that promotes education for peace, sustainable development, and global citizenship. Through the application of a qualitative methodology based on narrative interviews,

the study delves into the personal and professional experiences of María Luisa Márquez Rodríguez and María Xosé Dourado Campos, educational leaders within the UNESCO Committee at IES Luís Seoane. The findings illustrate how both educators have advanced student-centered and collaborative educational practices that are meaningfully connected to their sociocultural environment. Their roles as agents of change are underscored through the implementation of projects that foster critical thinking, inclusion, and social justice. The study concludes by highlighting the importance of recognizing and valuing female educational leadership within public education, as well as the relevance of ASPnet as a framework for fostering pedagogical renewal in contemporary schooling.

KEYWORDS

Pedagogical renewal, Educational leadership, Leadership communities, Educational networks.

ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	6
1.1. PRESENTACIÓN	8
1.2. JUSTIFICACIÓN	13
1.3. ESTRUCTURA	14
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	15
2.2. RED DE ESCUELAS ASOCIADAS DE LA UNESCO	20
2.3. PAPEL DE LA DIRECCIÓN EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA	25
CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	34
CAPÍTULO V. RESULTADO, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN	41
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación etapas de renovación pedagógica en España	8
Tabla 2. Instituciones clave de renovación pedagógica	9
Tabla 3. Resultados de la búsqueda de los descriptores en Scopus y Dialnet	28
Tabla 4. Resultados de la búsqueda aplicando el requerimiento “descriptor” and España en Scopus y Dialnet	29
Tabla 5. Resultados de la búsqueda aplicando el requerimiento “descriptor” and ciencias sociales and España en Scopus y Dialnet	30
Tabla 6. Resultados de la búsqueda aplicando el requerimiento “descriptor” and Escuela UNESCO and España and ciencias sociales en Scopus y Dialnet	30
Tabla 7. Resultados de la búsqueda aplicando los requerimientos escuela UNESCO and ciencias sociales and mejores prácticas educativas en Scopus y Dialnet	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Renovación pedagógica en España s. XX	11
Figura 2. Principales hitos de la redPEA	23
Figura 3. Noticia en prensa	41
Figura 4. Obra de teatro “OH ti, OXIL”	41
Figura 5. Acta Claustro del 19 de junio de 1997 en IES Luís Seoane (Pontevedra)	46
Figura 6. Certificado Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO	47
Figura 7. Actual Comité UNESCO en IES Luís Seoane	48
Figura 8. Titulares en prensa diferentes premios	49
Figura 9. Noticia en prensa	53
Figura 10. Noticia en prensa	56
Figura 11. Biblioteca Maruxa Seoane en IES Luís Seoane	61

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1.1. PRESENTACIÓN

En los siglos XIX y XX el sistema educativo español fue testigo de la aparición de nuevas experiencias y concepciones sobre educación escolar. Pericacho (2012) describe a la escuela española de finales del XIX con un considerable atraso material y pedagógico en comparación con el resto de los países europeos industrializados: profesores poco retribuidos, escasez de escuelas para cubrir la totalidad de población en edad escolar, desconsideración social y laboral del maestro, prácticas pedagógicas autoritarias y memorísticas, falta de democratización escolar.

Del Pozo Andrés (2005) identifica dos etapas de renovación pedagógica en España. La primera, desde 1898 hasta 1920, vinculado al regeneracionismo tras la pérdida colonial. Enfatizaba la necesidad de modernizar la escuela para superar el atraso nacional. Se centró en la escuela graduada, el currículum enciclopédico con influencia del darwinismo social y en métodos intuitivos frente al memorismo. Desde 1921 hasta 1936 se desarrolla la segunda etapa, inspirada por la Escuela Nueva, que fue más diversa, desestructurada y penetró en la cultura pedagógica mediante traducciones y divulgación de obras extranjeras, glosas y reinterpretaciones adaptadas a la realidad española, difusión a través de revistas, cursos y formación docente y apropiación popular de conceptos como paidocentrismo y métodos activos. En la tabla 1 puede verse una comparativa de estas dos etapas.

Tabla 1

Comparación etapas de renovación pedagógica en España

Aspecto	Primer Movimiento (1900–1920)	Segundo Movimiento (1921–1936)
Inspiración	Regeneracionismo español	Escuela Nueva (movimiento internacional)
Enfoque	Institucional y normativo	Pedagógico y metodológico
Elementos clave	Escuela graduada, currículum enciclopédico, métodos intuitivos	Paidocentrismo, actividad, libertad, escuela como comunidad
Difusión	Reformas legislativas y administrativas	Traducciones, artículos, experiencias prácticas
Ámbito predominante	Escuelas urbanas	Escuelas rurales (especialmente desde 1925)
Métodos didácticos	Intuición, racionalidad, orden, síntesis	Centros de interés, trabajos manuales, proyectos
Actores principales	Administración pública, maestros regeneracionistas	Maestros innovadores, inspectores formados, revistas

Aspecto	Primer Movimiento (1900–1920)	Segundo Movimiento (1921–1936)
Recepción	Inicialmente entusiasta, luego percibido como "clásico"	Percepción como transformación profunda y comprometida

Nota. Elaboración propia a partir de Del Pozo Andrés (2005).

Otros autores se han ocupado también de estudiar la trayectoria y las realizaciones de la renovación pedagógica en España. Así, Esteban (2016) identifica los movimientos de renovación pedagógica que ha habido: la ILE, la Escuela Moderna, la Escuela Nueva y los MRP. Por su parte, Jaume Carbonell, quien fuera durante una larga etapa director de la revista Cuadernos de Pedagogía, un referente de nuestra renovación pedagógica, hablando de la renovación pedagógica en Cataluña, distingue tres oleadas renovadoras o “primaveras pedagógicas” -así las denomina él- de las cuales las dos primeras -la tercera es una iniciativa propiamente catalana, de la denominada Escola Nova 21-pueden extrapolarse al ámbito español: a) la primavera republicana, que arranca a principios del siglo XX y que incluye proyectos como la Escuela Moderna de Ferrer Guardia o la red de Escuelas Montessori, y que recibe ese nombre porque alcanza su punto álgido con la proclamación de la Segunda República y la afirmación del ministro Marcelino Domingo de que “el maestro es el primer ciudadano de la República”; b) La primavera de la resistencia, que surge ante los devastadores efectos que para la escuela tuvo la dictadura franquista, que comienza con la institución pedagógica Rosa Sensat y cristaliza en una proliferación de otros movimientos de renovación pedagógico con sus escuelas de verano y su vinculación al territorio y a otros movimientos sociales (Carbonell, 2016).

Por su parte, Pericacho (2012) se ha ocupado de estudiar las instituciones que han sido fundamentales en nuestra renovación pedagógica, como puede verse en la tabla 2.

Tabla 2

Instituciones clave de renovación pedagógica.

Institución Libre de Enseñanza (Madrid)	
Fundadores	Un grupo de catedráticos (Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda, Nicolás Salmerón, entre otros). Separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a amoldar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral.
Hitos	Creación de un centro privado y laico que comenzó dando enseñanza universitaria, y más tarde, se extendió a secundaria y primaria.

Papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, introduciendo en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa.

Desaparición de la enseñanza puramente memorística, participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias. Una educación activa, integral, armónica, gradual, co-educativa y laica.

Escuelas del Ave María (Granada)

Fundador Andrés Manjón.

Dirigida a las capas más humildes de la sociedad.

Educación primaria gratuita donde la enseñanza de la religión católica era el centro de su pedagogía desde los 3 años.

Hitos Se procuraba la ocupación en la sociedad del alumnado cuando dejaban la escuela.

Metodologías nuevas y activas: enseñanza al aire libre, contacto con la naturaleza, juego, trabajo manual, enseñanza integral, orgánica y armónica, construcción del material escolar por los propios alumnos, enseñanza artística.

Se extendió por España y a otros países, llegando a 300 escuelas en 1920.

Escuela Moderna (Barcelona)

Fundador Francisco Ferrer Guardia.

La revolución pasa necesariamente por la educación.

Modelo de otras escuelas que continuaron surgiendo por España y el extranjero.

Hitos Enseñanza laica, racional, científica en favor de un desarrollo en libertad lejos de mitos y dogmas.

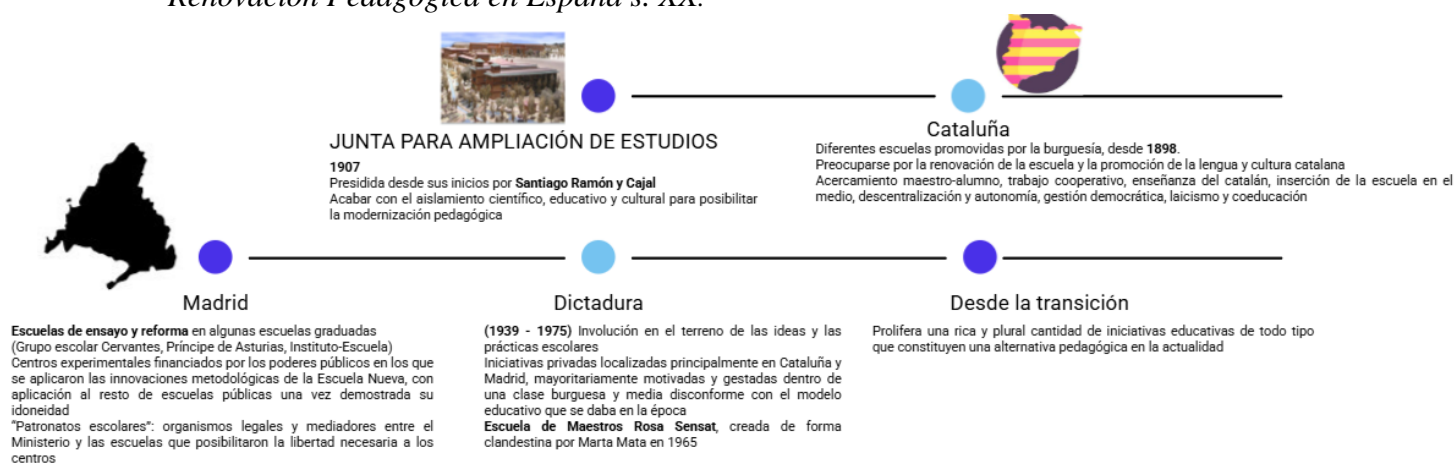
Puso en práctica un ideario educativo profundamente renovador para la época: erradicación de los exámenes, las calificaciones y los castigos físicos; coeducación de sexos y de clases; y eliminación de todo conocimiento que no pudiese ser demostrado mediante el método científico.

Nota. Elaboración propia a partir de Pericacho (2012)

Pericacho (2012) indica que la crisis de 1998 sirvió de revulsivo definitivo para que los intelectuales españoles del ambiente regeneracionista y de renovación educativa buscasen decididamente la edificación de un país nuevo, una nueva sociedad, y por tanto, una nueva escuela. Comienzan a llegar a España, a través de diferentes órganos de expresión, las ideas y experiencias que estaban surgiendo dentro del movimiento de la Escuela Nueva en Europa. En la figura 1 se pueden observar los momentos clave de la renovación pedagógica en España en el siglo XX.

Figura 1

Renovación Pedagógica en España s. XX.



Nota. Elaboración propia a partir de Pericacho (2012).

La renovación pedagógica pretende convertir a todo niño en ciudadano¹. Mata (1983) señala que, en el gran campo de la escuela misma y en sus muchos rincones de escuela rural, suburbial, internado, nacen y se extienden las experiencias y la concepción de Escuela Nueva, de Escuela Activa, la gran concepción de la educación escolar como desarrollo sistemático de toda la capacidad de actividad del niño, individual y colectivamente, de tal modo que su ingreso en la sociedad se realizara a través de un conocimiento objetivo, afectivo, crítico, creativo y solidariamente responsable. Describe la dinámica interna de la renovación pedagógica a través de un circuito triangular:

- Un vértice del triángulo es la propia dinámica del grupo clase (pensar, proponer, preparar, realizar, comparar, valorar, el propio trabajo en clase es lo único que, evitando las rutinas, crea hábitos abiertos al crecimiento humano y consciente del niño y del maestro).
- Otro vértice del triángulo es la reflexión compartida sobre el trabajo escolar (con los compañeros, con los especialistas).
- El tercer vértice del triángulo es la formación del maestro (inicial, permanente).

Para Moscoso (2011) los Movimientos de Renovación Pedagógica son también movimientos sociales de carácter macro, que apelan a la integración de otros movimientos sociales. Ortiz de Santos et al (2018) indican que se trata de movimientos sociales formados por docentes de distintos niveles y etapas educativas que: se reúnen para compartir y reflexionar

¹ Mata, M. (1983). Renovación Pedagógica. *Aldaba*, 2, 45-60.

sobre la práctica educativa; persiguen recuperar la educación como derecho de servicio público, inclusivo e integrador: abren el debate a toda la comunidad educativa para cuestionar los modelos educativos vigentes y desde una mirada crítica proponer alternativas; impulsan cambios teniendo en cuenta el papel transformador de la educación sobre la realidad; y buscan una educación emancipatoria.

Para Moscoso (2011) se trata a grandes rasgos de comunidades críticas de maestros que trabajan en red de forma comprometida para la redefinición de la educación pública desde la reflexión, elaborando alternativas pedagógicas y generando acciones para la transformación social como respuesta a los cambios políticos y las reformas impuestas, para superar desigualdades.

En este Trabajo Fin de Máster se presenta la red del Plan de Escuelas Asociadas (redPEA) de la UNESCO y los relatos de vida de dos profesoras, María Luisa Márquez Rodríguez y María Xosé Dourado Campos, coordinadoras del Comité UNESCO en el IES Luís Seoane (Pontevedra), centro perteneciente a la red PEA desde 1997. Estas dos profesoras, que apostaron por una enseñanza transformadora y diferente, cultivaron, a través de diferentes proyectos, el pensamiento crítico, la inclusión, la humildad, la relación con el entorno y con las familias, la eliminación de desigualdades y de la discriminación. Son las historias de mujeres educadoras, profesionales de la escuela pública gallega y líderes sociales que contribuyeron al conocimiento de nuevas formas de renovación pedagógica, la cual formó y forma parte de sus trayectorias.

Entre los objetivos de nuestro Máster figura el conocimiento del sistema educativo español, así como el contexto educativo global y estrategias mundiales en el ámbito de la educación -entre las cuales pueden situarse, sin duda, las iniciativas educativas de la UNESCO- además de la adquisición de los conocimientos y habilidades directivas para el ejercicio de un liderazgo educativo y el diseño de planes presididos por los enfoques de inclusión, innovación, participación educativa y desarrollo sostenible. Este Trabajo Fin de Máster pretende contribuir a la consecución de esos objetivos, pues estudia y analiza, a través de una investigación biográfico-narrativa, las trayectorias de liderazgo de dos personas comprometidas con la innovación, la inclusión, la participación educativa y el desarrollo de la comunidad educativa de su centro, impulsando una estrategia con un origen global, pues parte de la UNESCO. Esta iniciativa también comparte notas definitorias con la renovación pedagógica, estudiada en una de las asignaturas del Máster, en tanto que nuestras cohistoriadoras entienden -tal y como se define hoy la renovación pedagógica-.

La innovación como un proceso capaz de conectar lo pedagógico y los centros con la sociedad, la democracia, la justicia y la equidad con el fin de integrar y plantear críticamente el qué, el porqué, el para qué y el cómo de la educación hacia un horizonte de emancipación y transformación de mayor justicia social y ecológica (Díez et al., 2024).

1.2. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster busca dar respuesta al objetivo general de determinar hitos relevantes en las trayectorias personales y profesionales de personas docentes comprometidas con la renovación pedagógica. Este objetivo general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el constructo de renovación pedagógica, distinguiendo sus características y elementos esenciales.
- Estudiar prácticas educativas enfocadas a la renovación pedagógica.
- Conocer experiencias renovadoras a través de relatos de vida.

Este trabajo está regulado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad así como por el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Máster de la Universidad de Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, en sesión de 20 de enero de 2012.

A lo largo de esta investigación se tratará de adquirir las siguientes competencias básicas²:

- Que los estudiantes posean y comprendan conocimientos que aporten una base en el desarrollo y aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

² Guía del Trabajo Fin de Máster para el curso 24 – 25.

- Que los estudiantes demuestren haber adquirido las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación de forma autónoma en el contexto de las ciencias sociales / educación, de escribirlo ateniéndose a las normas de escritura científica, y de defenderlo ante un tribunal en sesión pública.

Por último, en la asignatura *Teoría de la Organización Escolar en relación con el Liderazgo Pedagógico* estudiamos contenidos relacionados con la escuela como comunidad, con el compromiso ético del educador y con el liderazgo pedagógico, logrando, entre otros, los siguientes objetivos de aprendizaje³:

- Desarrollar actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como actitudes de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.
- Adquirir una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos, prácticos y de la metodología de trabajo en el campo del liderazgo pedagógico.

1.3. ESTRUCTURA

Este Trabajo Fin de Máster se desarrolla a lo largo de cinco capítulos.

En el primero, Marco Teórico, se exponen, por una parte, la definición, las características y los elementos de la renovación pedagógica. Por otra parte, se presenta la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA). Por último, se resalta el papel de la dirección educativa en lo que a liderazgo, dinamización y renovación pedagógica se refiere.

En el segundo, Estado de la Cuestión, se presentan investigaciones previas relacionadas con el tema de este Trabajo Fin de Máster.

En el tercero, Metodología de la Investigación, se explican los pasos desarrollados y el método aplicado: la investigación narrativa.

En el cuarto, Resultado, Análisis y Evaluación, se estudian los relatos de vida de las docentes colaboradoras con este Trabajo Fin de Máster.

En el último, Conclusiones, Limitaciones y Recomendaciones para Futuras Investigaciones, se valora el alcance de la investigación en cuanto a los objetivos establecidos, se exponen las barreras encontradas y se indican sugerencias que podrían ser objeto de estudio en un futuro.

³ Guía docente de la asignatura para el curso 24 - 25.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

A continuación exponemos aspectos teóricos que sustentan este Trabajo Fin de Máster. Comenzaremos con las definiciones, características y elementos esenciales de la renovación pedagógica. Veremos qué es la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO así como los principales hitos e iniciativas desarrolladas por la redPEA como ejemplo de construcción de renovación pedagógica. Terminaremos con el papel de la Dirección en la renovación pedagógica.

2.1. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

2.1.1. DEFINICIÓN DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Esteban (2016) cita a Lorenzo Luzuriaga como uno de los intelectuales que comenzó a utilizar el concepto de renovación pedagógica en España:

La ILE constituyó una escuela de ensayo y reforma de carácter experimental, aunque de orientación idealista, que en sus métodos y en sus ideas se adelantó en mucho a las «escuelas nuevas» europeas posteriores. La Institución ha sido el núcleo de donde ha surgido la renovación pedagógica de España. (Luzuriaga, 1948, p. 132).

Domínguez (2016) describe la renovación pedagógica como el esfuerzo constante por superar el instruccionismo intelectualista⁴ y promover el holismo educativo⁵ o “educación integral”. Dos paradigmas educativos globales antagónicos de la educación básica.

Los cambios educativos, las reformas educativas y las renovaciones pedagógicas son conceptos diferentes.

Domínguez (2016) determina la renovación pedagógica como los proyectos y procesos de mejora de los paradigmas educativos globales o sectoriales, promovidos y difundidos por determinados grupos de educadores desde los centros, conjuntamente o no, con los padres y los alumnos. Se busca garantizar el éxito educativo a todos los educandos como personas y como ciudadanos y capacitarlos para contribuir al bienestar de toda la sociedad y de toda la humanidad. Por eso, la renovación pedagógica es un esfuerzo constante por superar el instruccionismo intelectualista, que es una concepción reduccionista de la educación básica y manipulable para intereses espúreos y promover un holismo educativo ético-crítico, personalista y democrático, que no pueda ser manipulado para intereses egoístas. Los proyectos

⁴ Defensores de la primacía del currículo sobre los educandos y demás componentes de los sistemas educativos.

⁵ Defensores de la primacía del educando sobre el currículo y los demás componentes del sistema educativo.

de renovación pedagógica pueden ser aprobados y asumidos por las Administraciones públicas o pueden ser iniciativas de los educadores de base para hacer operativas y funcionales las reformas educativas impulsadas por los poderes públicos. La renovación pedagógica es para contribuir a poner las ciencias y las tecnologías disponibles al servicio de la humanidad entera.

El término renovación pedagógica va más allá de los cambios educativos, de las reformas educativas y de la innovación educativa. Domínguez (2016) indica que el concepto de renovación pedagógica tiene un sentido positivo frente al concepto de innovación educativa. Mientras las innovaciones pueden ser neutras, beneficiosas o perjudiciales para los educandos, la renovación pedagógica pretende mejorar situaciones y procesos educativos para garantizar a cada educando su éxito educativo personal. Domínguez (2016) describe los cambios educativos como todas aquellas modificaciones, ajustes, reajustes, o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Consejerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de educación. Viñao (2006) define las reformas educativas como aquellos cambios educativos o intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde los poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales.

Feu y Torrent (2021) hacen referencia al constructo de cambio como modificaciones en los métodos de enseñanza-aprendizaje, en los materiales, en los recursos, etc. Indican que la innovación incluiría estos cambios, pero, además, transformaría los espacios⁶ y los tiempos tradicionales. Implica transformar estructuras espaciales y temporales y, por ende, relaciones, grupos, currículums, etc. dentro de la escuela. La renovación pedagógica se refiere a un proceso de transformación estructural y sistémico de la escuela y de sus vínculos con familias y comunidad guiado por un cuestionamiento de sus funciones y sentido.

Beneyto-Seoane y Simó-Gil (2023) recuerdan a Soler (2015) que destaca el carácter dinámico del concepto de renovación pedagógica, que se ha utilizado para identificar prácticas educativas con las que la educación y la escuela han dado respuesta a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales. También se refieren a Costa Rico (2011) que conceptualizó la renovación pedagógica según cinco perspectivas distintas:

- Como un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas para el cambio educativo.

⁶ “Gramática uno” para referirse a una hora, un grupo, una asignatura y un docente, según Collet, J. (2021). ¡Hablemos en serio de renovación pedagógica!

- Relacionada con el cambio educativo cuyo horizonte es la escuela pública.
- Vinculada a un cambio escolar deseable de carácter procesual y condicionado por el contexto.
- Como revulsivo ante el inmovilismo educativo, en la perspectiva de revisar los fundamentos de la educación.
- En relación con los cambios reales y positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que favorecen un desarrollo integral e integrador.

Beneyto-Seoane y Simó-Gil (2023) destacan la renovación pedagógica como un término complejo y poliédrico, que se utiliza en un sentido amplio de transformación educativa enfatizando los componentes políticos, sociales y educativos del concepto de renovación más allá de los técnico-pedagógicos. Hablar de renovación pedagógica significa hablar de prácticas educativas vinculadas a los territorios, por lo que las trayectorias de la renovación pedagógica en distintos lugares de España se han construido desde perspectivas diversas y propias, aunque comparten la finalidad de entender la educación como un elemento clave en la construcción del futuro.

2.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Feu y Torrent (2021) indican que la renovación pedagógica requiere de la existencia de dos condiciones: innovación sistémica de todo el centro, de todas sus dimensiones y prácticas y transformación de la relación con las familias y la comunidad, que se replantee el sentido y la función de la educación escolar.

Hernández (2018), Rogero (2010) y Segovia (2017) señalan la modernización pedagógica y la transformación social como características de la renovación pedagógica.

Torrego y Martínez-Scott (2018) describen la renovación pedagógica como profundamente transformadora ya que es sensible con la equidad social, la educación inclusiva, el desarrollo integral de las personas, la apertura de la escuela al entorno, la educación cívica.

Beneyto-Seoane et al. (2023) se refieren a los cuatro ámbitos que podrían mostrar los rasgos distintivos de las prácticas de renovación pedagógica, estudiados por Pericacho y Andrés-Candela (2018).

- Existe una identidad pedagógica, en que los rasgos característicos de las prácticas de renovación pedagógica están vinculados a una escuela entendida como comunidad educativa, activa, abierta, preocupada por el contexto, entre otros aspectos.

- La metodología didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje parten de los intereses de los discentes, contemplan actividades en distintos contextos físicos, mantienen una sinergia entre los trabajos individuales y colectivos, se producen en contextos de aprendizaje activo, colaborativo y participativo, estimulan la comunicación y la creación artística, utilizando diferentes lenguajes comunicativos y, tienen un carácter formativo, son continuados en el tiempo y compartidos con el alumnado y las familias. Generalmente, son procesos en los que el trabajo por proyectos tiene un uso bastante generalizado y no hay una utilización de libros de texto como herramienta didáctica exclusiva.
- El rol del docente se caracteriza por ser el promotor de contextos educativos utilizando diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, procura ofrecer una educación integral y promueve participación de toda la comunidad educativa.
- Se promueve que los discentes tengan una participación activa importante y un amplio protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que respecta a su responsabilidad en dichos procesos es significativa, tanto en lo que se refiere a las dinámicas desarrolladas en el aula, como a nivel de centro. Son procesos en los que la autoestima, la participación y el desarrollo integral, positivo y equilibrado de los discentes es el motor que los promueve. Así mismo, se considera al alumno como ser único, diferenciado, sujeto de derechos y obligaciones. Y, del mismo modo, se incentiva y estimula intelectualmente a través del aprendizaje orientado a la indagación y al desarrollo de proyectos, en los que se impulsa la creación y el aporte de propuestas en torno a las problemáticas trabajadas.

2.1.3. ELEMENTOS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Beneyto-Seoane et al. (2023) destacan como elementos de la renovación pedagógica, que se han mantenido invariables en el tiempo, la idea de la transformación, de cambio y de mejora en la escuela junto con otras dimensiones como la social. Además, añaden las prácticas y especificidades educativas impulsadas en los centros educativos actuales que llevan a una transformación de las prácticas educativas y a cambios profundos en los centros que, además, inciden y trascienden en la sociedad. Hoy se puede hablar de renovación pedagógica cuando en los centros escolares se dan más de una de las siguientes situaciones:

- El alumnado es el centro de la acción educativa, es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pericacho y Andrés-Candela, 2018). La organización, las metodologías, las didácticas y otros elementos y estrategias escolares se piensan,

diseñan y construyen para que el alumnado pueda desarrollarse de forma integral, potenciando todas sus capacidades. A la vez, se lo considera agente activo e indispensable en la toma de decisiones y la participación escolar.

- Las distintas etapas y niveles educativos establecen una relación educativa. Alumnos de distintos cursos y con distintos intereses educativos se encuentran, se relacionan, trabajan y, lo más destacado, aprenden juntos. Lo que comporta una compleja organización por parte de los docentes para la coordinación de horarios, metodologías, planificaciones y decisiones didácticas (Domínguez, 2016; Pericacho, 2014; Villanueva, 2018).
- Los docentes tienen una actitud reflexiva ante la acción educativa, en el sentido que dialogan, debaten y toman decisiones sobre las prácticas educativas que desarrollan. Persiguen diseñar y construir procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, ajustados a la realidad en la cual actúan y que sean verdaderos modelos de cambio (Pericacho y Andrés-Candela, 2018). Frecuentemente, esta reflexión y compromiso docente para ofrecer la calidad educativa, conlleva que los docentes estén en formación continua y permanente, lo que garantiza incrementar, actualizar y mejorar sus conocimientos, los cuales acaban reflejados en la cotidianidad escolar.
- El profesorado y/o las administraciones públicas tienen interés en mejorar la calidad de las prácticas, procesos y sistemas educativos. Una mejora centrada en valores como la justicia social, la participación, y la equidad, entre otros valores democráticos (Asociación de Maestros Rosa Sensat, 2015; Domènech Francesch, 2015; Febrer y Tort, 2015; Prats, 2015; Torrego y Martínez, 2018).
- Las prácticas escolares y educativas mantienen una relación y compromiso activo con el territorio (Aguilar Vallés et al., 2011; Balsells et al., 2011). Una relación bidireccional, donde el contexto se nutre de la escuela y la escuela aprovecha las oportunidades educativas de su entorno. Este compromiso con el territorio se produce con la comunidad escolar, especialmente con las familias, pero también con las entidades, asociaciones y servicios del territorio, con las que se buscan sinergias y complicidades. Además, a partir de esta relación, la escuela construye parte de su identidad pedagógica, ya que construye proyectos educativos en función de su realidad más próxima.
- Las complicidades van más allá del territorio más cercano y también se da un trabajo en red con otros agentes educativos, especialmente con docentes de otros

municipios, regiones, hasta comunidades. Esta conexión y trabajo conjunto frecuentemente se produce a través de movimientos educativos y sociales, como son los MRP, la misma FMRP u otros movimientos. Además, esta complicidad nace del interés compartido y del debate pedagógico de los docentes en la intención de mejorar la calidad del sistema educativo, en general, y de sus prácticas educativas, en concreto (Pujol y Fabrelles, 2015).

- En el diseño, construcción y desarrollo de la práctica y la cotidianidad escolar se toman como referencia y se adaptan a la realidad de centro, algunas perspectivas, referentes teóricos y corrientes pedagógicas que en su momento tuvieron un impacto destacado en la mejora de la calidad educativa (Bolaño, 2015; Esteban, 2016; Esteve, 2016; Hernández Huerta y Gómez Sánchez, 2016; Lorenzo Lacruz, 2014, 2016; Marqués-Sureda, 2011; Ortiz de Santos et al., 2018; Torrent y Feu-Gelis, 2019), por ejemplo, las promovidas por la Escuela Moderna, la Escuela Nueva, la Institución Libre o las impulsadas por Rosa Sensat, Freinet, Dewey, Decroly, Freire, Ferrer i Guàrdia o Marta Mata, entre otras.
- La innovación, entendida como los cambios en estrategias y materiales educativos motivados por los avances tecnológicos y la globalización, está presente en el centro escolar. Especialmente, las herramientas digitales entran a formar parte de la cotidianidad escolar (Escudero et al., 2018), ya sea en el trabajo en el aula, la organización del centro o en la relación con el resto de la comunidad fuera del centro escolar. De todos modos, renovación va más allá de la innovación puntual y es preciso que los cambios sean sostenibles en el tiempo y de carácter profundo para que impregnen el quehacer educativo y permitan una verdadera transformación.

2.2. RED DE ESCUELAS ASOCIADAS DE LA UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), integrada por 194 Estados Miembros en todo el mundo, nace el 16 de noviembre de 1945, tras la destrucción de las dos Guerras Mundiales. Es una entidad especializada y dedicada a fortalecer la humanidad compartida mediante la promoción de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. A través de sus estándares, herramientas y conocimientos pretende crear soluciones a algunos de los mayores desafíos de nuestro tiempo (biodiversidad, inteligencia artificial, educación de calidad, patrimonio, acceso a la información) fomentando un mundo con mayor igualdad y paz.

La Constitución de la UNESCO recoge, en su artículo I⁷, los propósitos y las funciones:

1. La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.
2. Para realizar esta finalidad, la Organización: Fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones prestando su concurso a los órganos de información para las masas; a este fin, recomendará los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen. Dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura: Colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre. Ayudará a la conservación, al progreso y a la difusión del saber: Velando por la conservación y la protección del patrimonio universal de libros, obras de arte y monumentos de interés histórico o científico, y recomendando a las naciones interesadas las convenciones internacionales que sean necesarias para tal fin; Alentando la cooperación entre las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual y el intercambio internacional de representantes de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio y cualquier documentación útil al respecto; Facilitando, mediante métodos adecuados de cooperación internacional, el acceso de todos los pueblos a lo que cada uno de ellos publique.
3. Deseosa de asegurar a sus Estados Miembros la independencia, la integridad y la fecunda diversidad de sus culturas y de sus sistemas educativos, la Organización se prohíbe toda intervención en materias que correspondan esencialmente a la jurisdicción interna de esos Estados.

⁷ [Constitución-UNESCO](#)

En el año 1953 nace la redPEA (red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO) sobre el principio de la UNESCO de que *“puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz”*. A través de la redPEA se vinculan, con el fin de fomentar la paz y abogar por el desarrollo sostenible, más de 3.5 millones de estudiantes, docentes, directores y comunidades escolares en general y más de 12 000 escuelas de 182 países de África, los Estados Árabes, Asia y el Pacífico, Europa, América del Norte y América Latina y el Caribe.

Desde la redPEA se promueven los ideales de los derechos humanos y la dignidad, la igualdad de género, el progreso social, la libertad, la justicia y la democracia, el respeto de la diversidad y la solidaridad internacional. Con actividades a escala nacional e internacional, la redPEA opera a través de tres ámbitos de prioridades bien definidos: la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación para la Ciudadanía Mundial y el aprendizaje intercultural y patrimonial.

La redPEA es una plataforma mundial y un laboratorio de ideas que busca:

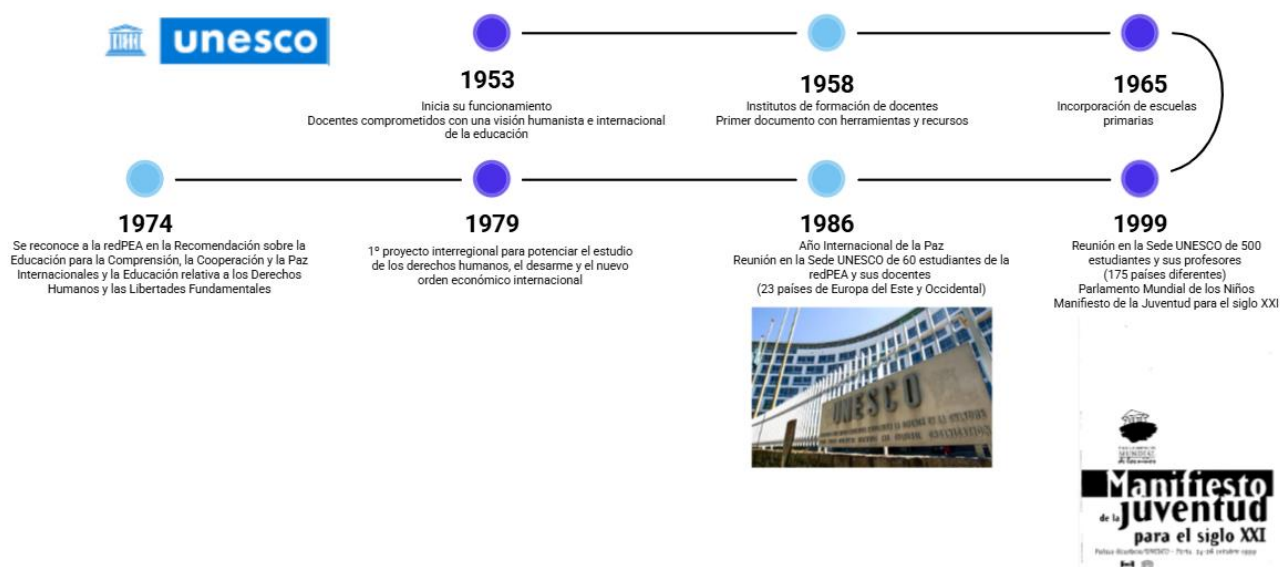
- Comunicar y defender una educación transformadora.
- Crear capacidades en favor de una enseñanza innovadora.
- Reforzar la colaboración entre los países y las escuelas.

A través de los proyectos e iniciativas, que desarrollan los Coordinadores Nacionales y las escuelas miembros de la Red, se llevan a cabo campañas mundiales donde los estudiantes se capacitan y adquieren habilidades que les permiten realizar cambios significativos, actuando a escala local y mundial por un mundo más pacífico y sostenible. Son iniciativas de la redPEA la puesta en marcha de movimientos mundiales en pro del desarrollo sostenible y la participación de las comunidades escolares en el debate mundial sobre los futuros de la educación, centrado en cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta (UNESCO, 2022).

En la figura 2 se destacan los principales hitos de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO.

Figura 2

Principales hitos de la redPEA.



Nota. Elaboración propia a partir de <https://www.unesco.org/es>.

Veamos a continuación las iniciativas de la redPEA en el siglo XXI, donde podemos apreciar los elementos de renovación pedagógica, descritos anteriormente:

- Informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (noviembre, 2021): recopila las reflexiones de más de 2.500 directores de centros educativos, docentes, educandos y sus padres de todo el mundo. Desde septiembre de 2020 hasta febrero de 2021, trataron de dar respuestas a cómo puede la educación promover el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, no sólo hoy sino también mañana, cómo debería evolucionar el qué, el cómo y el dónde aprendemos en el futuro.
- Comunidad mundial de prácticas: creada por las instituciones de formación de docentes de la RedPEA con la finalidad de reorientar la educación y la formación de los docentes hacia una educación transformadora para la ciudadanía mundial (ECM) y el desarrollo sostenible (EDS). A través de reuniones en línea, los decanos de la RedPEA, los formadores de docentes, los estudiantes de magisterio y los coordinadores nacionales de 18 países, junto con la UNESCO y los especialistas, intercambian buenas prácticas sobre cómo transformar la enseñanza y el aprendizaje para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible y para iniciar el cambio

mediante proyectos de colaboración. Se invita a la acción colaborativa a escala mundial.

- Día Mundial de la Limpieza: con el apoyo del Gobierno de Japón se inició la campaña Trash Hack (2021) con la finalidad de que jóvenes de todo el mundo actuaran en pro del desarrollo sostenible, reflexionando sobre su comportamiento y compartiendo lo que aprenden. La redPEA Fundación para la Educación Ambiental (FEE por sus siglas en inglés) se asociaron para invitar a sus miembros a participar en el aprendizaje mediante la acción sobre la basura, la gestión de residuos y, más ampliamente, el desarrollo sostenible. Para apoyar a las comunidades escolares y a los docentes, la redPEA de la UNESCO y la Sección de la EDS elaboraron la guía práctica Trash Hack: educación para el desarrollo sostenible a través de la acción.
- Foro Mundial de Estudiantes de la redPEA: plataforma de intercambio de ideas sobre la educación transformadora para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. Se compartieron ejemplos de acciones innovadoras.
- Enfoque escolar global: la escuela como una entidad integral que transforma los entornos de aprendizaje y formación guiados por el Programa de Acción Mundial sobre la EDS. Se integran los temas de sostenibilidad local y mundial en los planes de estudios y se refuerzan la enseñanza y el aprendizaje interactivos y participativos que fomentan el pensamiento crítico y cambian las actitudes. Los centros educativos son entornos de aprendizaje, se gestionan de manera respetuosa con el medio ambiente y su trabajo está vinculado con las actividades de desarrollo sostenible en la comunidad local. El alumnado adquiere el rol de agentes del cambio.
- Proyecto Getting Climate-Ready: A Whole-School Approach to Climate Change (2016 - 2018), de carácter experimental, examinó la viabilidad y la eficacia de un enfoque integral del cambio climático a escala mundial, con estudiantes de diversos contextos económicos, geográficos, sociales y culturales, así como con diferentes grupos de edad (participaron más de 250 escuelas de 25 países).
- Proyecto de la UNESCO - UE Movilizar a los jóvenes de Europa en favor del desarrollo (2019 –2021): centrado en el aprendizaje intercultural y la diversidad cultural para que el alumnado comprenda, valore y tome medidas positivas en lo relativo a su propia cultura e identidad, así como la de los demás, y su contribución a la sociedad.

2.3. PAPEL DE LA DIRECCIÓN EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación destaca, en su preámbulo, que la dirección de los centros educativos se identifica como factor clave para la calidad del sistema educativo, y se apuesta por un modelo de dirección profesional que se alinea con las recomendaciones europeas sobre esta figura, que ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas. Constituye una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros.

Además, en el artículo 132, se recogen las competencias del director o directora entre las que destacan las siguientes:

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.

l) Promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, de acuerdo con lo recogido en el artículo 120.4.

m) Fomentar la cualificación y formación del equipo docente, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro.

Entre los documentos que se deben elaborar en un centro educativo destaca el Proyecto Educativo de Centro, sobre el que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 121, establece que recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos. Dicho proyecto estará enmarcado

en unas líneas estratégicas y tendrá en cuenta las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales, económicos y culturales del entorno. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignent las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

La normativa educativa vigente hace, por tanto, referencia a palabras claves como liderazgo, innovación, experimentaciones, colaboración.

Además de la base normativa es importante destacar las aportaciones de Villa (2015), que destaca el liderazgo pedagógico como una tarea colectiva, compartida, en la que todos los profesionales de la educación —directores, equipos directivos, profesores y orientadores— deben ejercitar su liderazgo pedagógico en un proyecto común y compartido. Asimismo, Bolívar (2015) recuerda a las organizaciones que aprenden, entes vivos que tienen que aprender y evolucionar y, por tanto, aspirar a poseer unas estructuras más dúctiles que les permitan adaptarse a los rápidos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, cambios que les afectan sobremanera en la relación con los estudiantes y sus familias y en las formas de enseñar y trabajar el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, Llorent-Bedmar et al. (2017) concluyeron en su estudio sobre liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos que los directores que han logrado cierta consolidación de una cultura colaborativa en el centro, también han conseguido participar en la mejora de las prácticas docentes del profesorado, ejerciendo, por tanto, un mayor liderazgo pedagógico minimizando los atisbos individualistas en las prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se pretende examinar las distintas investigaciones que se han publicado sobre el objeto de estudio. Para Codina (2018) las revisiones sistematizadas proporcionan un marco de trabajo riguroso y sistemático para llevar a cabo revisiones bibliográficas, las cuales son una fase obligada de toda nueva investigación académica. En las siguientes páginas se realiza una revisión sistematizada de literatura en torno al núcleo del presente Trabajo Fin de Máster.

El estado de la cuestión “resume y organiza los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico”, (González, 2005, p. 4). Esta organización de la literatura científica se suele realizar siguiendo unas fases, de modo que los aspectos sobre los que es necesario que el autor ponga su atención crítica, no pasan desapercibidos. En palabras de Codina (2018), para cada fase, las personas que investigan prevén (y proveen) algún método o procedimiento específico para su resolución, en lugar de dejarlo a la intuición o la capacidad de improvisación. El autor indica que disponer de fases y de procedimientos asegura la sistematicidad, que es una de las señales más potentes de un buen trabajo académico, por lo que las revisiones sistematizadas promueven la transparencia. Al disponer de los elementos anteriores, el autor puede registrar los pasos seguidos y ofrecer la información correspondiente o ponerla a disposición de otros investigadores interesados.

Este estado de la cuestión se desarrolla en las cuatro fases descritas por Grant y Booth (2009); esto es: Búsqueda, Evaluación, Análisis y Síntesis.

- 1ª Fase: Búsqueda

Codina (2018) indica que esta fase debe llevarse a cabo con las garantías de rigor, sistematicidad y transparencia que afecta a todo el framework. Para ello, se deben utilizar las bases de datos académicas más importantes, concretamente, Scopus y Web of Science, eventualmente complementadas con bases de datos académicas especializadas. Para explotar estas fuentes es necesario diseñar ecuaciones de búsqueda que correspondan a la lógica y a la semántica de los objetivos de la revisión sistematizada. Otras fuentes de información pueden (y deben) ser utilizadas en función del ámbito de estudio, por ejemplo, informes, reports o libros blancos producidos por centros de investigación u organismos de la Administración, por lo cual sistemas de información como Google Scholar son también necesarios.

En el caso específico que estamos tratando, los descriptores a los que se refiere Codina (2018) se han diseñado para que contengan palabras clave del trabajo con el fin de encontrar datos sobre publicaciones del objeto esencial de la investigación; es decir, el desarrollo de

procesos de renovación pedagógica y su implicación para el liderazgo educativo. Estos descriptores fueron renovación pedagógica, liderazgo pedagógico, comunidades de liderazgo, redes educativas.

Las ecuaciones de búsqueda se exploraron en Scopus y Dialnet. Para Codina (2018) mientras la primera es una base de datos reconocida a nivel internacional y su uso es obligatorio en cualquier revisión científica, la segunda es recomendable en trabajos académicos que se van a presentar en universidades españolas. Los resultados obtenidos son los que se documentan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Resultados de la búsqueda de los descriptores en Scopus y Dialnet

Bases de datos/Tipo de documento/Descriptor		Renovación pedagógica	Liderazgo pedagógico	Comunidades de liderazgo	Redes educativas
Scopus	Artículo revista	23	34	14	27
	Libro				1
	Ponencia				1
	Total	23	34	14	29
Dialnet	Artículo revista	1.931	905	2.179	7.736
	Libro	110	21	100	363
	Tesis	181	280	610	1683
	Artículo libro	787		284	4.917
	Total	3.009	1.362	3.173	14.699

▪ 2ª Fase: Evaluación

Codina (2018) explica que una vez se dispone de una primera colección de documentos es necesario desarrollar un sistema de evaluación que, eventualmente, descarte los documentos que queden por debajo de ciertos umbrales de calidad. Por ejemplo, los autores de la revisión pueden especificar como criterio de inclusión de los trabajos que los mismos se adapten a la estructura IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión). Otros requerimientos de inclusión (o exclusión) se pueden referir al alcance geográfico o de otro tipo, marco teórico

utilizado, etc. Por ejemplo, los autores de la revisión pueden decidir que únicamente analizarán trabajos centrados en determinados áreas geográficas (Europa o Latinoamérica) o que traten determinados medios (televisiones públicas), o tal vez determinados efectos (agenda setting, recepción), etc.

La ingente cantidad de documentos encontrados en la primera búsqueda, tal y como reflejan los resultados de la tabla 3, se considera difícil de manejar, pues las cifras obtenidas en Dialnet son excesivas como para que puedan ser manejadas en nuestra investigación. La herramienta de búsqueda de Dialnet ofrece la posibilidad de ordenar los resultados por relevancia. Utilizamos dicha opción y optamos por considerar las cinco primeras páginas que aparecían en esta ordenación y con ellos trabajamos para evaluar su pertinencia para el estudio.

Asimismo en esta investigación se han aplicado condicionantes relacionados con: zona geográfica (España), ciencias sociales y mejores prácticas educativas así como combinaciones entre los diferentes descriptores con el indicador Escuela UNESCO como elemento principal de este Trabajo Fin de Máster.

Tabla 4

Resultados de la búsqueda aplicando el requerimiento “descriptor” and España en Scopus y Dialnet.

Bases de datos/Tipo de documento/Descriptor		Renovación pedagógica	Liderazgo pedagógico	Comunidades de liderazgo	Redes educativas
Scopus	Artículo revista	7	1	5	11
	Total	7	1	5	11
Dialnet	Artículo revista	188	50	171	501
	Libro	19	1	12	58
	Tesis	77	36	156	361
	Artículo libro	48	17	30	234
	Total	332	104	369	1.154

Tabla 5

Resultados de la búsqueda aplicando el requerimiento “descriptor” and ciencias sociales and España en Scopus y Dialnet.

Bases de datos/Tipo de documento/Descriptor		Renovación pedagógica	Liderazgo pedagógico	Comunidades de liderazgo	Redes educativas
Scopus	Total	0	0	0	0
	Artículo revista	4	1	0	1
Dialnet	Tesis	5	4	1	
	Total	9	5	1	1

Tabla 6

Resultados de la búsqueda aplicando el requerimiento “descriptor” and Escuela UNESCO and España and ciencias sociales en Scopus y Dialnet.

Bases de datos/Tipo de documento/Descriptor		Renovación pedagógica	Liderazgo pedagógico	Comunidades de liderazgo	Redes educativas
Scopus	Total	0	0	0	0
	Artículo revista	0	0	0	1
Dialnet	Tesis	7	5	5	19
	Total	7	5	5	20

Tabla 7

Resultados de la búsqueda aplicando los requerimientos escuela UNESCO and ciencias sociales and mejores prácticas educativas en Scopus y Dialnet.

Bases de datos/Tipo de documento/Descriptor		Escuela UNESCO y ciencias sociales	Escuela UNESCO y mejores prácticas educativas
Scopus	Artículo revista	5	0
	Total	5	0
Dialnet	Artículo revista	4	18
	Libro	0	1
	Tesis	5	58
	Artículos de libro	0	1
	Total	9	78

Fue necesario descartar los falsos positivos — Codina (2018) — obtenidos en las búsquedas resultantes. Con todo ello, del total de documentos, se seleccionan 14 entre artículos de revista, tesis, libros y artículos de libro. Si bien algunos de ellos hacen alusiones genéricas al estado de la cuestión, se consideran de interés para la investigación ya que arrojan información relacionado con el ámbito objeto de este Trabajo Fin de Máster.

▪ 3ª Fase: Análisis

Para analizar el banco de documentos resultante en la fase de evaluación se requiere igualmente un procedimiento sistemático que asegure que cada artículo o informe ha sido tratado de forma similar (Codina, 2018). Los autores del trabajo de revisión deben especificar un formato para tal análisis que puede consistir en extraer de todos ellos una ficha (que luego puede integrarse total o parcialmente en una o más tablas unificadas) con apartados como metodología utilizada, objeto de estudio, aportaciones principales, resultados más destacados, etc. No obstante, los anteriores son criterios de análisis generales. Cada proyecto puede requerir criterios adicionales específicos (o en lugar de).

En el tema que nos ocupa se han organizado las 14 publicaciones de interés en tres líneas temáticas: prácticas educativas, comunidades de liderazgo, redes educativas.

Las publicaciones enmarcadas en la primera línea sobre prácticas educativas son 10. Estos documentos exponen investigaciones sobre la digitalización educativa como un componente de armonización a nivel internacional que fomenta las redes institucionales, el aprendizaje colaborativo y equidad educativa (Espejo et al., 2021). También sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en etapas educativas no universitarias como herramienta para favorecer el empleo futuro de los estudiantes (Romero-Díaz et al., 2024). Asimismo, se presenta el papel de las Escuelas Asociadas de la UNESCO en los desafíos actuales de la humanidad a través de la educación para la paz, apostando por la innovación pedagógica y la cooperación internacional además de aportar métodos innovadores de enseñanza, ya que la participación y los intercambios permitieron la apertura de nuevos horizontes y la internacionalización de las escuelas (Díez, Martí, Moreno, 2006 y Veredas, 2019; UNESCO, 2004). Por último, destaca el papel de los docentes en el proceso de inclusión del alumnado como los principales responsables de crear un entorno educativo que valore la diversidad y promueva la participación de todos los estudiantes (Fernández et al., 2024).

La segunda línea, sobre comunidades de liderazgo, se centra en 2 documentos, que muestran la construcción de comunidades de líderes de varios centros educativos que trabajan para mejorar la calidad (resultados de aprendizaje del alumnado) en una zona determinada (Lorenzo, 2012). Asimismo, los líderes escolares eficaces sacan lo mejor de los docentes, quienes a su vez imparten las mejores clases. Los líderes escolares también son figuras clave para garantizar entornos escolares seguros e inclusivos, libres de violencia y acoso. Las responsabilidades que asumen son considerables (UNESCO, 2025).

En cuanto a la tercera línea, redes educativas, contamos con 2 documentos, que presentan experiencias en Cataluña que apuestan por impulsar organizaciones de intercambio de conocimiento y recursos, independientes de la administración y de carácter básicamente horizontal (Doménech, 2003). Por otra parte, investiga sobre las redes educativas de centros escolares desde la perspectiva del trabajo colaborativo entre profesores y centros educativos (López et al, 2013).

- 4ª Fase: Síntesis

En esta fase Codina (2018) indica que se debe producir un producto nuevo como resultado de la unión en un todo de las partes analizadas. Ahora bien, en el ámbito que nos afecta esta unión puede adoptar diversas formas en función del objeto de estudio y de los objetivos del trabajo, ya que, a diferencia de las revisiones sistemáticas no hay una forma determinada de presentación al estar basada en resultados cualitativos. La más habitual, en

tesis doctorales, trabajos de final de máster y solicitudes de proyectos, es la síntesis narrativa acompañada eventualmente de tablas y diagramas. Idealmente, pueden identificar patrones y tendencias, promover y apoyar recomendaciones, incluso generar explicaciones que den soporte a teorías o hipótesis que pueden generar a su vez, nuevas investigaciones. No obstante, es frecuente que la heterogeneidad de los estudios analizados impida poco más que identificar y caracterizar con rigor un ámbito de estudio y establecer de este modo sus fronteras así como los huecos y oportunidades de investigación. En cualquier caso, estas síntesis siempre deben combinar la presentación de resultados de una forma descriptiva con la de interpretarlos de una forma crítica.

En esta investigación el resultado obtenido al analizar el estado de la cuestión de la temática principal, desarrollo de procesos de renovación pedagógica y su implicación para el liderazgo educativo, encaminada a determinar hitos relevantes en las trayectorias personales y profesionales de docentes comprometidos con la renovación pedagógica (a través de la redPEA), se encuentran documentos centrados en este tema pero se evidencia un vacío en la investigación sobre la red de escuelas asociadas a la UNESCO en Galicia, así como en el estudio de las profesoras comprometidas con el desarrollo de dicha red.

No se observan investigaciones sobre inquietudes, retos, barreras y dificultades que encontraron estas docentes en su trayectoria personal y profesional al apostar por nuevas metodologías. Estas profesoras, una de ellas jubilada y otra a punto de jubilarse, con sus testimonios nos enseñan otra forma de vivir nuestro papel como guías, mentores y líderes educativos en la sociedad del futuro, por lo que puede considerarse un estudio innovador, relevante y necesario.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se exponen aspectos teóricos sobre el enfoque y el método de investigación empleados. Asimismo se describen cada uno de los pasos que configuran el diseño de la investigación así como los criterios de rigor y las cuestiones ético-metodológicas que han guiado esta investigación.

4.1. CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología empleada, la investigación biográfico-narrativa, que Bolívar (2012) describe como una rama de la investigación interpretativa, sigue los principios de la investigación cualitativa, de la cual forma parte.

El enfoque biográfico-narrativo en educación ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación de los profesores (Bolívar, et al. 1997), siendo un lugar de encuentro donde confluyen e interaccionan diversas ciencias sociales y humanas (Pedagogía, Antropología, Psicología Sociología, Historia, etc.). Permite acrecentar los conocimientos sobre lo que sucede en la educación desde el punto de vista de los sujetos estudiados, haciendo uso de los documentos escritos o hablados, lo cual nos permite mirar lo más íntimo de los procesos educativos.

Bolívar et al. (2001) dicen que el enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social.

En la actual coyuntura, dentro del desarrollo profesional del profesorado, los ciclos de vida y construcción de identidades profesionales se constituyen, creemos, en elementos cruciales de cómo los enseñantes construyen sus vidas y se enfrentan a su trabajo (Bolívar y Porta, 2010, p. 207)

Narrar es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y desvelar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo. (Landín y Sánchez, 2019).

La investigación biográfico-narrativa incluye un narrador (cuenta sus vivencias), un intérprete o investigador (analiza los relatos y se involucra), los textos (las transcripciones y el informe final) y los lectores (que acceden a los textos).

Bolívar (2019) menciona cuatro fases en el diseño de un estudio con este tipo de investigación:

- Determinar el tema, las personas y la metodología.

En esta fase se toman decisiones éticas y estratégicas relacionadas con las personas a entrevistar, cómo acceder a ellas. Además es importante que el investigador comparta la vida/retrato con los narradores, involucrándose mutuamente ambas voces en el relato. Bolívar (2019) hace hincapié en dejar claro el objetivo de la entrevista, el proceso a seguir y establecer un “contrato narrativo” que incluye las normas deontológicas que se utilizarán en el estudio.

- Recopilar los datos.

Bolívar et al. (2001) y Landín y Sánchez (2019) hacen referencia a la importancia de que en la investigación biográfico-narrativa se manejen diversas estrategias y documentos para recuperar las experiencias de las personas, a saber: historia de vida, entrevista biográfica, narrativa o en profundidad, diarios, historias y relatos de familia, las fotografías, las memorias, documentos personales, escritos autobiográficos, las cartas, notas de campo, entre otras más. Thomas y Znaniecki (2004) consideran que en la actualidad también podrían incluirse videos y sitios web personales.

A pesar de estos diversos medios, ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a tematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho (Gubrium y Holstein, 2002). Atkinson (2002) considera tres grandes momentos en estas entrevistas:

- planificarla (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos.
- desarrollo (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado por aquellos caminos de su vida que nos interesan
- transcripción e interpretación de datos.

Por el factor personal del entrevistado, no hay una entrevista biográfica igual a otra, tiene un grado de imprevisibilidad; pero debe ser planificada en sus tiempos y – sobre todo – en las cuestiones a plantear (guía o protocolo de preguntas).

- Analizar los datos.

Aróstegui (2018) considera el análisis como una de las fases más importantes de la investigación biográfico-narrativa. Argumenta que las narrativas son fundamentales para

comprender cómo las personas construyen y dan sentido a su propia realidad, así como para captar las dimensiones socioculturales y emocionales de sus experiencias. El análisis narrativo se basa en la idea de que las personas dan forma a su experiencia a través de la narración, utilizando historias para organizar y comunicar sus vivencias, creencias y significados. Al estudiar las narrativas de los participantes, los investigadores pueden acceder a las interpretaciones subjetivas y los contextos socioculturales en los que se enmarcan las experiencias individuales y colectivas. El autor destaca la importancia de abordar las dimensiones emocionales presentes en las narrativas. Las historias no solo transmiten información cognitiva, sino también experiencias emocionales, valores y significados subjetivos.

Rodríguez (2013) argumenta que la experiencia y la interpretación subjetiva de los participantes son fundamentales para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y para obtener una comprensión más rica y completa de los mismos.

- Elaborar el informe de investigación.

Para Bolívar (2019) se trata de realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo. El informe como totalidad depende – a su vez – del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una descripción densa, como buena la historia del caso.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se diseña siguiendo las fases de Bolívar (2019) anteriormente referidas.

- Determinar temas, personas y metodología.

A lo largo de 12 años de experiencia docente en el sector público en Galicia he tenido la oportunidad de conocer diferentes institutos de enseñanza secundaria en las provincias de A Coruña y de Pontevedra. En mi primer año como profesora sustituta pasé por cinco centros. En todos ellos conté con el apoyo de compañeras y compañeros excepcionales que me ayudaron a aterrizar en este mundo y conocer la multitud de tareas que realizamos más allá de la preparación de los módulos que impartimos. En ese curso, 2013-2014, realicé la última sustitución en IES Luís Seoane (Pontevedra), un instituto que dejó huella además de muy buenos recuerdos. Uno de los momentos que más me impactó fue el último claustro, celebrado en junio, donde el Director, Carlos García Fernández, expuso los premios que había ganado el

centro durante ese curso y habló del Comité UNESCO. Aquello me quedó grabado, recuerdo que me dije: “*Jo... ¡cuántas cosas se hacen en este centro!*”.

En los cursos siguientes continué recorriendo Galicia y aprendiendo en otros institutos hasta que obtuve mi plaza en 2018. La elección de centro para el curso 2018-2019, como funcionaria en prácticas, fue complicada porque mi corazón me decía que mi lugar de trabajo era el IES Luís Seoane pero las personas más cercanas y la razón decían que debía continuar en el centro donde había trabajado como interina durante los dos cursos anteriores y que quedaba a diez minutos en coche desde mi domicilio. Y así fue, la razón ganó. Sin embargo, la vida nos lleva por caminos que debemos recorrer para llegar a lo que el corazón nos dice y que, muchas veces, no escuchamos. Así que por determinadas circunstancias hoy vuelvo a estar en IES Luís Seoane, disfrutando de mi trabajo, compartiendo experiencias innovadoras con mis compañeras y compañeros y siendo feliz. El mundo de la docencia es apasionante, creativo, social, útil. No solo enseñamos, también aprendemos y colaboramos con la construcción de la sociedad futura y actual. Todo ello se respira en mi instituto.

En la asignatura del máster Teoría de la Organización Escolar tuvimos la oportunidad de conocer a Rosa Gibert, una maestra formada y comprometida con los MRP, que compartió con todos nosotros su experiencia profesional en la dirección escolar y el liderazgo inclusivo. Sus vivencias e ímpetu me recordaron a mi instituto, donde el alumnado es el centro, donde se trabaja por y para el alumnado. Asimismo, mi instituto comparte mucho de la ideología de los MRP. Finalmente, mi tutor académico me propuso el desarrollo de procesos de renovación pedagógica y su implicación para el liderazgo educativo como tema para el Trabajo Fin de Máster. Rápidamente pensé en la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO y en el Comité UNESCO del IES Luís Seoane, como un ejemplo de renovación pedagógica. Así que, ayudada y asesorada por mi tutor académico, decido utilizar el método biográfico narrativo en esta investigación.

- La recogida de los datos.

Los primeros pasos de este Trabajo Fin de Máster se dirigieron a examinar diferentes artículos sobre renovación pedagógica en España, publicados en libros y en revistas educativas. La revisión bibliográfica se llevó a cabo en Scopus y en Dialnet, utilizando operadores booleanos.

El guion de las entrevistas, que se elabora a partir de la lectura de esos artículos, se compone de bloques de preguntas orientados a conocer las primeras experiencias profesionales de las entrevistadas, su primer contacto con la red del Plan de Escuelas Asociadas de la

UNESCO, su relación con el entorno, las familias y el alumnado así como la conciliación familiar y laboral. El primer borrador del guion fue contrastado especialmente con el tutor académico y con otras personas hasta obtener el guion definitivo.

Se realizaron entrevistas el 14 de mayo de 2025 en el Comité UNESCO del IES Luís Seoane y el 4 de junio de 2025 en el despacho de Vicedirección en el mismo centro educativo.

- Análisis de los datos.

Siguiendo a Bolívar et al (2001) se ha llevado a cabo un análisis vertical enfocado en detectar aspectos significativos en relación con factores internos (valores, creencias y motivaciones) y con factores externos (carrera profesional, situación familiar, relaciones con la comunidad educativa y con la Administración). A través de un análisis horizontal se ha examinado el testimonio de cada una de las protagonistas de la investigación. Se han buscado los temas y patrones recurrentes, los significados compartidos y las variaciones entre sus relatos.

Partiendo del análisis de cada testimonio, se han estudiado sus trayectorias vitales y profesionales así como las dimensiones emocionales presentes en las narrativas.

A través de las palabras de las narradoras se han obtenido conclusiones de gran valor. El contacto personal con las participantes, a través de entrevistas individuales, permitió obtener información significativa así como escuchar activamente a las entrevistadas, estar atenta a sus gestos, tonos de voz y expresiones no verbales. Las preguntas abiertas facilitaron la reflexión y la narración de sus experiencias profesionales y personales. Los datos se han interpretado para identificar conceptos clave y conexiones entre los mismos con el objetivo de profundizar en el tema de estudio y plantear cuestiones futuras.

- Informe de investigación.

Bolívar (2002) considera el informe de investigación como una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, *de mutación de los textos del campo a los textos para el lector*.

El informe de investigación recoge la trayectoria individual de las protagonistas y la comparación entre sus testimonios para dar respuesta a la investigación. Se intercalan sus experiencias con la voz de la investigadora entre los extractos de las entrevistas realizadas para crear una buena historia narrativa.

4.3. CRITERIOS DE RIGOR Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta investigación, de carácter cualitativo, sigue el método biográfico-narrativo con el objetivo de comprender e interpretar los testimonios de las dos protagonistas del estudio (Ricoy, 2006).

En relación con los criterios de rigor, se han tenido en cuenta los ocho criterios de calidad en la investigación cualitativa presentados por Tracy (2021). Esto es: tema valioso, elevado rigor, sinceridad, credibilidad, resonancia, contribución significativa, ética y coherencia significativa.

Concretamente, en esta investigación, se han aplicado los siguientes:

- Tema valioso: el tema central de la investigación es de gran relevancia académica y social. Se visibilizan las trayectorias de dos docentes comprometidas con la innovación y la justicia educativa, el estudio aporta al debate sobre el liderazgo educativo inclusivo y feminizado, lo que le confiere un claro valor transformador y contemporáneo.
- Sinceridad: se muestra transparencia y flexibilidad en la investigación. La autora muestra su relación personal y profesional con el centro educativo y con las cohistoriadoras.
- Resonancia: este Trabajo Fin de Máster logra la conexión emocional y significativa con el lector, por la manera en la que se ha aplicado el método biográfico-narrativo e invitando a reflexionar sobre el papel del profesorado en la sociedad del futuro.

En cuanto a las consideraciones éticas, destacar que las narradoras firmaron un consentimiento informado proporcionado por la autora de la investigación.

Para Lincoln (2005) la obtención del consentimiento informado y el respeto a la confidencialidad, más que principios éticos, son prácticas que responden a una concepción del proceso de investigación social, y del papel de la persona investigadora en el mismo. Sonllewa (2022) expone que cuando estamos realizando una investigación con un colectivo tradicionalmente excluido del relato oficial, la eliminación de sus identidades no es más que una práctica deshumanizadora. Además, negar la identidad de quien participa en una investigación, sin debatir previamente con la persona esta cuestión implica un posicionamiento dominante por parte de quien investiga. Asimismo, Sonllewa (2018 y 2022) afirma que en las investigaciones de naturaleza biográfica no se debe perder la esencia de los testimonios ni su individualidad. Para ello, propone redactar un capítulo en el estudio mostrando las biografías

de cada participante y después, en el análisis, “dejar hablar a la investigación”. Eso significa dar protagonismo a los testimonios para realizar las categorías de análisis, comprender sus significados e interpretarlos.

Siguiendo a los autores mencionados, en el estudio se utilizan sus nombres originales y contextualizan sus testimonios, eliminando toda aquella información que pudiera perjudicar a terceros o violar la intimidad personal de las protagonistas, que han manifestado su voluntad explícita de que sus identidades aparezcan en este Trabajo Fin de Máster.

CAPÍTULO V. RESULTADO, ANÁLISIS, EVALUACIÓN

En este capítulo se presentan los relatos de vida de las principales protagonistas de este Trabajo Fin de Máster: María Luisa Márquez Rodríguez y María Xosé Dourado Campos. Se pretende así recoger sus testimonios para continuar con su análisis comparado y evaluación, de acuerdo con las tres categorías de la investigación: prácticas educativas, comunidades de liderazgo, redes educativas.

▪ **María Luisa Márquez Rodríguez**

Nacida en la ciudad de Pontevedra en 1954, hija de maestros y licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Santiago de Compostela. Su padre, Manuel Márquez, y su madre, Mercedes Rodríguez, tuvieron escuela en Mourente, Salcedo y Lérez, antes de pasar al grupo escolar de Campolongo. Luisa tiene otros dos hermanos que siguieron la vocación docente de sus progenitores y asegura que la paciencia para tratar con los niños la heredaron, sobre todo, de la madre, «que era muy tranquila y paciente» (ver Figura 3).

Figura 3

Noticia en La Voz de Galicia

hija de maestros trayectoria reconocimientos

LA VOZ

PONTEVEDRA

22 ene 2012. Actualizado a las 06:00 h.

Sus orígenes. Luisa Márquez nació en Pontevedra en 1954 y estudió siempre en la pública, primero en una escuela de Primaria y después en el Instituto Valle-Inclán. Es hija de maestros y de ahí le viene el amor por la enseñanza. Su padre, Manuel Márquez Gulías, y su madre, Mercedes Rodríguez, tuvieron escuela en Mourente, Salcedo y Lérez, antes de pasar al grupo escolar de Campolongo. Luisa tiene otros dos hermanos que siguieron la vocación docente de sus progenitores y asegura que la paciencia para tratar con los niños la heredaron, sobre todo, de la madre, «que era muy tranquila y paciente».

Formación Profesional. Tras licenciarse en Geografía e Historia en la Universidade de Santiago, su primer trabajo como profesora fue en la Escuela de Máquinas de la Armada, en Ferrol. Pasó un año en Perú dando clases en una escuela. A su regreso, hizo las oposiciones de FP y tuvo distintos destinos en Vigo, Santiago, A Coruña y Ferrol. En 1988 se incorporó al entonces recién estrenado Instituto Luís Seoane de Monte Porreiro, donde hace el trabajo que le gusta y se siente feliz.

Premios de Innovación. El Ministerio de Educación concedió al Instituto Luís Seoane, al que pertenece Luisa, el premio Marta Mata a la calidad educativa en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional por sus buenas prácticas. Y además, ella misma como profesora recibió en numerosas ocasiones el premio a la innovación pedagógica de la Xunta de Galicia por proyectos como la Ruta de los Esclavos o la recuperación de la memoria histórica de la emigración a Cuba y Argentina, así como por otros programas sobre convivencia en las aulas, derechos humanos y patrimonio. Y tiene también dos premios Valora de Interculturalidad.

Nota. <https://n9.cl/soxceh>

Su trayectoria como profesional docente, a lo largo de 35 años y 6 meses, comenzó con su llegada a la enseñanza con “moitas ganas e con vocación, a través da formación profesional, que foi unha opción persoal”⁸.

En aquel momento se dividía entre Bachillerato y Formación Profesional. La protagonista entendía que “a labor transformadora da educación se facía mellor na formación profesional, porque non había esa demanda excesiva ao final dunha selectividade e demais”⁹.

En esa época la etapa de Formación Profesional “acollía un grupo de estudantes que, en moitos casos, eran os despreciados do sistema educativo”¹⁰.

Pensaba que unha labor educativa transformadora tiña que estar coa xente que máis o necesitaba. Eu sempre pensei que a educación era unha ferramenta de cambio¹¹.

En sus primeros años Luisa trabajó en un centro de Vigo, realizando una sustitución. Después en un instituto de Santiago de Compostela, hasta que fue destinada a un centro de FP en Ferrol, donde “para min iso foi un ensino importante”¹², pues llegó en la época de plena crisis por el desmantelamiento del sector naval en Galicia.

Eran rapaces e rapazas con moitas dificultades, con moitos problemas dentro das familias. E desde un primeiro momento eu entendín que a escola tiña que ser algo máis que un lugar onde eu impartía humanidades, que se chamaba daquela. Entón, pois xa desde o primeiro momento, plantexei que había que facer máis cousas, montei un grupo de teatro, empezamos a facer actividades fóra do centro, moito diálogo, moito debate sobre a situación na que estaban... e pouco a pouco arranquei¹³.

Posteriormente continuó su carrera docente en un centro de FP de la periferia de la ciudad de A Coruña.

⁸ “muchas ganas y con vocación, a través de la formación profesional, que fue una opción personal”.

⁹ “la labor transformadora de la educación se hacía mejor en la formación profesional, porque no había esa demanda excesiva al final de una selectividad y de más”.

¹⁰ “acogía un grupo de estudiantes que, en muchos casos, eran los despreciados del sistema educativo”.

¹¹ “Pensaba que una labor educativa transformadora tenía que estar con la gente que más lo necesitaba. Yo siempre pensé que la educación era una herramienta de cambio”.

¹² “para mí eso fue una enseñanza importante”.

¹³ “Eran rapaces y chicas con muchas dificultades, con muchos problemas dentro de las familias. Y desde uno primero momento yo entendí que la escuela tenía que ser algo más que un lugar donde yo impartía humanidades, que se llamaba de aquella. Entonces, pues ya desde lo primero momento, planteé que había que hacer más cosas, monté un grupo de teatro, empezamos a hacer actividades fuera del centro, mucho diálogo, mucho debate sobre la situación en la que estaban... y poco a poco arranqué”.

Era un centro xigantesco de rapazas, de rapaces; porque había tres alumnas, mil e pico rapaces..., porque tiña automoción, metal,...Había tres rapazas en todo o instituto. Foi tamén unha experiencia moi bonita porque aí o camiño foi que entenderan que o ensino, a educación, o aprender a ler e escribir correctamente, a interpretar textos, a falar do entorno, era tan importante como arranxar a mecánica dun coche, non? Pero tamén foi para min unha experiencia moi boa¹⁴.

A partir de ahí fue destinada con plaza definitiva a Ferrol nuevamente, en un centro situado en la calle Real. En esta ocasión, Luisa se encontró con “moitas dificultades, non só a nivel familiar e social, senón porque o propio centro tiña unhas características terribles de mala situación material”¹⁵.

Entón, foron tres anos de loita para conseguir un centro novo e de moita unidade e tamén de moito conflito cunha parte do profesorado que estaba moi cómodo, porque estaba no centro da cidade e a alternativa era ir para o barrio de Caranza. Foi unha alternativa boa porque o centro non cumpría cunhas condicións mínimas, así o determinou incluso o Defensor do Pobo. A rapazada estaba discriminada por razón das condicións mínimas no centro¹⁶.

En 1988, después de tres años en Ferrol, Luisa llega al IES Luís Seoane (Pontevedra), antes Instituto de Formación Profesional de Monte Porreiro, donde permaneció durante veintisiete años y medio, “feliz da vida. Tiven posibilidades de ir para o centro da cidade, pero que va, que va!”¹⁷, porque, en primer lugar, llegó a un barrio en plena lucha por reivindicar la dignidad del barrio, que era complicado, “pero o instituto foi unha luz que abriu moitos camiños neste barrio, moitísimos”¹⁸. En segundo lugar, las familias. La protagonista comenzó a trabajar en el programa de prevención de drogodependencias, en los planes comunitarios, recuperó el teatro

¹⁴ “Era un centro gigantesco de chicas, de chicos; porque había tres alumnas, mil y pico estudiantes..., porque tenía automoción, metal,...Había tres chicas en todo el instituto. Fue también una experiencia muy bonita porque ahí el camino fue que habían entendido que la enseñanza, la educación, lo aprender a leer y escribir correctamente, a interpretar textos, a hablar del entorno, era tan importante como arreglar la mecánica de un coche, ¿no? Pero también fue para mí una experiencia muy buena”.

¹⁵ “muchas dificultades, no solo a nivel familiar y social, sino porque el propio centro tenía unas características terribles de mala situación material”.

¹⁶ “Entonces, fueron tres años de lucha para conseguir un centro nuevo y de mucha unidad y también de mucho conflicto con una parte del profesorado que estaba muy cómodo, porque estaba en el centro de la ciudad y la alternativa era ir para el barrio de Caranza. Fue una alternativa buena porque el centro no cumplía con unas condiciones mínimas, así lo determinó incluso el Defensor del Pueblo. La chavalada estaba discriminada por razón de las condiciones mínimas en el centro”.

¹⁷ “feliz de la vida. Tuve posibilidades de ir para el centro de la ciudad, pero ¡qué va!, ¡qué va!”.

¹⁸ “pero el instituto fue una luz que abrió muchos caminos en este barrio, muchísimos”.

desde el primer momento (en la figura 4 se observan algunas imágenes de la obra *OH ti, OXIL*), “moitas actividades ao marxe”¹⁹ donde las familias fueron el gran soporte para Luisa, que sigue hablando “das mamás maestras porque se sumaron con todo o entusiasmo”²⁰.

Figura 4

Obra de teatro “OH ti, OXIL”



Luisa y más profesores se unieron a la experimentación de la reforma de la LOGSE. Había entonces 7 centros en Galicia, siendo uno el IES Luí Seoane, que era un instituto donde únicamente se impartían enseñanzas de Formación Profesional a alumnado que no era del barrio.

Por primeira vez houbo aquí, rapazada de 12 anos, que era unha sorpresa polos corredores, todo era FP e de repente había un grupo de 18 nenos e nenas que estaban aquí. Foi unha experiencia bonita e as cousas foron avanzando, dunha maneira natural, sempre co plantexamento de que a educación transforma ás persoas que van transformar o mundo. Eu sempre pensei que a miña tarefa como mestra era axudar a transformar o mundo. Eu son unha fiel seguidora do proceso transformador²¹.

¹⁹ “muchas actividades al margen”.

²⁰ “de las mamás maestras porque se sumaron con todo el entusiasmo”.

²¹ “Por primera vez hubo aquí chavalada de 12 años, que era una sorpresa por los corredores, todo era FP y de repente había un grupo de 18 niños y niñas que estaban aquí. Fue una experiencia bonita y las cosas fueron avanzando, de una manera natural, siempre con el planteamiento de que la educación transforma a las personas

El IES Luís Seoane²², caracterizado por su perfil innovador, fue también uno de los centros gallegos que anticipó la reforma de la LOGSE y que logró el pasaporte europeo que permitía al alumnado de FP realizar prácticas fuera de España.

En 1997 descubren la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO y se presenta la propuesta en el claustro celebrado el 19 de junio de ese año, tal y como se observa en la figura 5. En aquel momento la tramitación de la solicitud requería la unanimidad del claustro.

En septiembre de 1997 el IES Luís Seoane pasa a formar parte de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, tal y como se refleja en la figura 6.

La unidad es la esencia del IES Luís Seoane, un centro donde “aínda que exista diversidade, exista xente que non está de acordo, sempre hai aperturas, sempre hai propostas, sempre hai alternativas, sempre hai algo que facer distinto do curriculum escolar”.

“A partir de aí foi como unha explosión, porque a rede supuxo para este centro, en primeiro lugar, un recoñecemento a nivel local, a nivel da Xunta de Galicia, a nivel estatal, pero tamén a nivel internacional”²³.

Una vez el centro entró en la red fue convocado para participar en el Parlamento de Juventud para el siglo XXI en París. Después compartieron la celebración de la conmemoración de las víctimas de la esclavitud con Haití y con Estados Unidos a través de la ONU.

Foi como abrir este barrio chiquitillo ao mundo. Eu sempre dixen que a escola é un centro que ten que ter as portas abertas para adentro. Que veñan as familias, que veñan as institucións, que veñan todas aquelas persoas que axudan a compartir e a transformar. E logo hai que estar aberto ao mundo. Eu creo na cooperación internacional dunha maneira clara. E na cooperación internacional apréndese. Se eu non descubro que pobos existen no mundo, que todos temos as mesmas necesidades, que os dereitos humanos son universais e que nos pertencen a todos, as mulleres, os homes, as nenas e os nenos de calquera parte do mundo, pois non acabamos de comprender que é iso da transformación educativa²⁴.

que van a transformar el mundo. Yo siempre pensé que mi tarea como maestra era ayudar a transformar el mundo. Yo son una fiel seguidora del proceso transformador”.

²² <https://iesluisseoane.org/premios/>

²³ “A partir de ahí fue como una explosión, porque la red supuso para este centro, en primer lugar, un reconocimiento a nivel local, a nivel de la Xunta de Galicia, a nivel estatal, pero también a nivel internacional”.

²⁴ “Fue cómo abrir este barrio chiquitillo al mundo. Yo siempre dije que la escuela es un centro que tiene que tener las puertas abiertas para adentro. Que vengan las familias, que vengan las instituciones, que vengan todas aquellas personas que ayudan a compartir y a transformar. Y luego hay que estar abierto al mundo. Yo creo en la cooperación internacional de una manera clara. Y en la cooperación internacional se aprende. Si yo no descubro

Acta Claustro del 19 de junio de 1997 en IES Luís Seoane (Pontevedra)

que pueblos existen en el mundo, que todos tenemos las mismas necesidades, que los derechos humanos son universales y que nos pertenecen a todos, las mujeres, los hombres, las niñas y los niños de cualquiera parte del mundo, pues no acabamos de comprender que es eso de la transformación educativa”.

Pero el proceso fue lento, no todos mostraron el mismo entusiasmo, por lo que se fueron sumando “vontades, cómplices, ás familias, ás nenas e aos nenos. Foi cando se creou o Comité UNESCO”, cuyas instalaciones actuales se muestran en la figura 7.

Figura 7

Actual Comité UNESCO en IES Luís Seoane



Luisa nos cuenta que, inicialmente, a través de una presentación del Comité UNESCO, los alumnos y las alumnas del centro se enteraban de su existencia y pasaban a formar parte del mismo de forma voluntaria. El Comité UNESCO permitió al alumnado conocer muchos países y muchas culturas.

Primeiro empezamos promovendo intercambios. Despois os Comenius bilaterais, cando eran Comenius. Os Comenius múltiples e logo pasábanse aos Erasmus, que era unha maneira tamén de conseguir orzamento. Pero, de todos os xeitos, as institucións da contorna deron diñeiro a esgalla para levar as nenas e os nenos a calquera parte do

mundo. Sabes por que? Porque co traballo do Comité conseguíronse 13 premios de innovación educativa. E logo o Comité UNESCO como tal, recibiu o Premio Estatal de Convivencia, por toda a súa traxectoria. Fumos segundo premio Marta Mata de calidade tamén a nivel nacional. E primeiro premio de Igualdade de Xénero GSD Innova tamén a nivel estatal (Ver figura 8). Quero dicir, que sumaban moitas cousas. E todo iso ía á buchaca para facer cousas con todas as familias e con todo o alumnado²⁵.

Figura 8

Titulares en prensa sobre diferentes premios

El IES Luís Seoane, reconocido con el Premio Nacional Convivencia Escolar

Pontevedra 04 de febrero 2017

PontevedraViva

El instituto de Monte Porreiro recibe este premio del Ministerio de Educación, dotado con 10.000 euros, por su proyecto 'Aprender a convivir en el marco de una escuela asociada a la UNESCO. Un proyecto colectivo'

FARO DE VIGO

"El premio pone de manifiesto que impartimos educación de calidad desde un centro de barrio"

El instituto Luís Seoane, distinguido con un Marta Mata.

Pontevedra Marin Poio Sanxenxo O Salnés Umia Ponte Caldelas Cerdedo-Cotobade Bueu Vilaboa Soutomaior Más ▾

El alumnado del instituto Luis Seoane, premiado por su innovación

Pontevedra 04 de febrero 2019

PontevedraViva

El jurado ha valorado con el primer premio GSD Innova reconociendo la importancia de la igualdad de género como valor social y personal, en un proyecto dirigido a estudiantes de secundaria con una significativa diversidad cultural

Nota. <https://n9.cl/xx5lq> , <https://n9.cl/23n5wn> , <https://n9.cl/ucdsg>

²⁵ “Primero empezamos promoviendo intercambios. Después los Comenius bilaterales, cuando eran Comenius. Los Comenius múltiples y luego se pasaban a los Erasmus, que era una manera también de conseguir presupuesto. Pero, de todas formas, las instituciones del entorno dieron dinero a centenas para llevar las niñas y los niños la cualquier parte del mundo. Sabes por que? Porque con el trabajo del Comité se consiguieron 13 premios de innovación educativa. Y luego el Comité UNESCO cómo tal, recibió el Premio Estatal de Convivencia , por toda su trayectoria. Fumos según premio Marta Mata de calidad también a nivel nacional. Y primer premio de Igualdad de Género GSD Innova también a nivel estatal. Quiero decir, que sumaban muchas cosas. Y todo eso iba a la buchaca para hacer cosas con todas las familias y con todo el alumnado”.

Luisa defendió y defiende la educación de calidad, considera que el curriculum escolar hay que impartirlo, “pero hai que crealo e transmitilo a través doutras alternativas posibles”²⁶. Nunca fue muy amiga de los libros de texto pero no los desecha, cree en las aulas que tienen una biblioteca, “porque ao principio cando fixemos a experimentación montamos bibliotecas de aulas. Eu creo que eso é marabilloso, ter os libros ao alcance”²⁷.

También defiende la tecnología como una herramienta, aunque no cree que todo deba limitarse a la tecnología.

Sempre usei os computadores. Fixemos moitas cousas cos teléfonos móbiles nas aulas,...un podcast...pero faciamos saír outro tipo de cousas. Pero non, non creo que poida substituír a interrelación persoal, poder sentarnos nun grupo e debater, argumentar, ter capacidade de análise e de intercambiar dunha maneira serena o que se está discutindo. Porque co ruído mediático global que temos ao redor, moitas veces é moi complicado. É moi difícil, porque non sabes analizar realmente as cousas. Como imos saber analizar todo a nivel global? Só hai que ver o que se repite de maneira sistemática. Fixen un traballo, un dos meus temas é o discurso de odio nas redes, como se crean estados de opinión, como o algoritmo está a modificar a maneira de pensar, como se repiten determinados tipos de afirmacións. Cando sentas á xente e lle dis, pero a ver, explícame por que sostén iso. Por exemplo, esta máxima de que con Franco vivíase mellor, como é que se vivía mellor? Imos argumentar que es unha nena, non tiñas dereito a nada, non eras maior de idade ata os 24, non podías abrir unha conta no banco, non tiñas dereito a nada, patatatata. Quero dicir, argumentar é sempre, desde o meu punto de vista, da defensa dos dereitos humanos. Iso é un compromiso de todo o profesorado ou debería selo²⁸.

²⁶ “pero hay que crearlo y transmitirlo a través de otras alternativas posibles”.

²⁷ “porque al principio cuando hicimos la experimentación montamos bibliotecas de aulas. Yo creo que eso es maravilloso, tener los libros al alcance”.

²⁸ “Siempre usé los ordenadores. Hicimos muchas cosas con los teléfonos móviles en las aulas,...un podcast...pero hacíamos salir otro tipo de cosas. Pero no, no creo que pueda sustituir la interrelación personal, poder sentarnos en un grupo y debatir, argumentar, tener capacidad de análisis y de intercambiar de una manera serena lo que se está discutiendo. Porque con el ruido mediático global que tenemos alrededor, muchas veces es muy complicado. Es muy difícil, porque no sabes analizar realmente las cosas. ¿Cómo vamos a saber analizar todo a nivel global? Solo hay que ver lo que se repite de manera sistemática. Hice un trabajo, uno de mis temas es el discurso de odio en las redes, cómo se crean estados de opinión, cómo el algoritmo está modificando la manera de pensar, cómo se repiten determinados tipos de afirmaciones. Cuando sientas a la gente y le dices, pero a ver, me explica por qué sostiene eso. Por ejemplo, esta máxima de que con Franco se vivía mejor, ¿cómo es que se vivía mejor? Vamos a argumentar que eres una niña, no tenías derecho a nada, no eras mayor de edad hasta los 24, no podías abrir una cuenta en el banco, no tenías derecho a nada, patatatata. Quiero decir, argumentar es siempre, desde mi punto de vista, de la defensa de los derechos humanos. Eso es un compromiso de todo el profesorado o debería serlo”.

Durante sus clases, Luisa mantuvo siempre la puerta abierta, siempre dijo lo que hacía en el aula y fuera de ella. Ni la Administración ni la Inspección Educativa la molestaron. La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO aparecía en sus programaciones. Recuerda que nunca un inspector fue a ver qué hacía, echando en falta las visitas al centro para conocer lo que se hacía y para aportar, “tendo unha visión máis cercana do que acontecía, ao mellor solucionaban máis problemas”²⁹.

Luisa seguía metodoloxías motivadoras. Impartió alguna vez clases magistrales pero era muy activa. A algún docente no le gustaban las clases de Luisa, porque la puerta siempre estaba abierta y siempre había algún murmullo.

Moitas veces eu comezaba a dicir que pasaba no mundo. Usaba moitos pantalóns, moitas veces nos bolsillos levaba libros e lles dicía: mira, un libro que teño aquí, que estou a ler, que me gusta moito.

E préstasmo? E digo, si. E que fago con el? Nada, o lees e se che gusta, dallo a alguén para que o lea tamén³⁰.

Siempre tuvo buena relación con los equipos directivos del IES Luís Seoane, contando con su apoyo para llevar a cabo todos y cada uno de los proyectos del Comité UNESCO. Cada año presentaban una obra de teatro, se suspendían las clases para iniciar a “Xira Mundial”. Cargaban el autobús y nunca hubo problemas porque las direcciones del IES Luís Seoane siempre “tuvieron un perfil moi facilitador”³¹.

“Ninguén perdeu a selectividade nin a nota porque sabían moi ben a historia de España. Todos chegaron á Universidade”³². Recuerda un encuentro en Madrid del premio Magister, organizado por BBVA, donde en un taller le dijeron “vante perseguir, vante sancionar, non sei que. Entón eu canseime e dixeran que ninguén te vai abrir un expediente por traballar de máis, eh? Non deberían”³³.

²⁹ “teniendo una visión más cercana del que acontecía, al mejor solucionaban más problemas”.

³⁰ “Muchas veces yo comenzaba a decir qué pasaba en el mundo. Usaba muchos pantalones, muchas veces en los bolsillos llevaba libros y les decía: mira, un libro que tengo aquí, que estoy leyendo, que me gusta mucho. Y, ¿me lo prestas? Y digo, sí. ¿Y qué hago con él? Nada, lo lees y si te gusta, se lo das a alguien para que lo lea también”.

³¹ “tuvieron un perfil muy facilitador”.

³² “Nadie perdió la selectividad ni la nota porque sabían muy bien la historia de España. Todos llegaron a la Universidad”.

³³ “te van a perseguir, te van a sancionar, no sé qué. Entonces yo me cansé y dije que nadie te va a abrir un expediente por trabajar de más, eh? No deberían”.

Luisa recuerda que, al principio, fue más complicada la participación del alumnado de Bachillerato ya que el profesorado no quería. Decían que “eran cositas de Luisa”. Sin embargo, esta gran profesional continuó y fue sumando complicidades sin conflictos, consiguiendo que poco a poco se unieran al Comité UNESCO, participando en proyectos de investigación que les permitía salir del aula.

El primer proyecto fue pequeño, muy familiar, casi no tuvo repercusión. Pronto pasaron a montar exposiciones permanentes en el vestíbulo del instituto (ver figura 9). La propuesta consistía en que si en el Comité UNESCO se trabajaba sobre el Holocausto, por ejemplo, se realizaba una exposición sobre el mismo, se preparaban guías de estudio para que todo el profesorado bajase al vestíbulo con esas guías. Se trataban todas las materias: inglés, francés, matemáticas, historia,...Todas esas guías salían del Comité UNESCO, siendo en aquel momento un ejemplo de proyectos de aprendizaje colaborativo. Nunca se realizaba una exposición meramente estética, que también eran súper cuidadas, sino que la idea era que sirviesen como mecanismo de aprendizaje, que “foi o principio polo que empezamos a chamarlle ao vestíbulo aula aberta, porque era un espazo de aprendizaxe así, colectivo”³⁴. Si bien mucho profesorado bajaba, otros docentes no lo hacían a pesar de contar con las guías. Poco a poco estos espacios abiertos de aprendizaje colectivo se fueron incorporando a las programaciones. “E chegou un momento que tamén axudaban na elaboración das guías. Mira, que che pode interesar? Mira isto, a proposta de exposición”³⁵.

Se non entendemos a pertenza á Rede de Escolas da Unesco como un proceso holístico, integral, é máis traballo. É coma se sumases cousas. Pero non se trata de sumar cousas, senón dun estilo educativo que sexa transformador e dun compromiso ético coa educación. Eu insisto moito niso tamén. Non somos mestras e mestres por casualidade. Nós cambiamos aos nenos e as nenas que van cambiar o mundo.

Pero para iso hai que construír piares ben fortes na xente. E iso significa mirar, analizar, repensar e logo emitir xuízos. Eu non creo que haxa que adoutrinar a ninguén, senón dar a argumentación necesaria para que poidan tomar as súas propias decisións e defender os seus propios elementos e valores. Hai que ensinar a pensar, é fundamental. Por exemplo, na rede de escolas da UNESCO hai moita filosofía para

³⁴ “fue el principio por lo que empezamos a llamarle al vestíbulo aula abierta, porque era un espacio de aprendizaje así, colectivo”.

³⁵ “Y llegó un momento que también ayudaban en la elaboración de las guías. Mira, ¿qué te puede interesar? Mira esto, la propuesta de exposición”.

pensar precisamente, porque é un mecanismo fundamental. Pero eu creo que non pensamos porque vivimos moi ás carreiras. Sabes? A rapazada vive tamén super á prisa. E ademais reciben así... E non nos dá tempo a pensar, nina reflexionar, nin nada³⁶.

Figura 9

Noticia en prensa en La Voz de Galicia

El éxito está en confiar en el alumno

S. C. PONTEVEDRA / LA VOZ

Valorar a cada niño, atraer a las familias y un aprendizaje realista aumentó la permanencia en el IES de Monte Porreiro

22 may 2017. Actualizado a las 05:00 h.

¿Qué hace un grupo de profesores que es enviado a un colegio alejado del centro urbano, en un entorno obrero y multiétnico, donde estudiar no entra en los planes de los jóvenes? Primero, «pór en valor á educación» y, segundo, «confiar nos alumnos». Parece una receta sencilla, pero Luisa Márquez, coordinadora autonómica de las escuelas de la Unesco y profesora y directora jubilada del IES Luís Seoane (Monte Porreiro) de Pontevedra, sabe que no lo es. Esta historia de Márquez y otros docentes no es nueva, ocurrió en los años ochenta, pero han sido capaces de mantenerla a pesar de los años y las diferentes direcciones. Cuando el año pasado el centro recibió el premio Cidade de Pontevedra, el alcalde de Pontevedra, Miguel Anxo Fernández Lores, dijo de este instituto que «é o faro que ilumina Monte Porreiro». Y para Carlos García, el director del Luís Seoane, es el mejor pirolo que le pueden echar.

Lo cierto es que el instituto se encuentra en el corazón del barrio y su propia estructura es acogedora. El recibidor, muy amplio, tiene bancos y mesas, sillas, espacios para charlar. Hay restos de una exposición anterior y la biblioteca está abierta de par en par, con grandes ventanales que dan al luminoso recibidor. A la biblioteca no van solo los alumnos, sino también las familias a buscar libros que les interesan. E incluso son padres y madres los que atienden el servicio de lunes a jueves de 16 a 18.30 horas.

Espacio de encuentro

El vestíbulo «é unha aula máis», dice Márquez, e incluso va más lejos: aquí no solo hay exposiciones, sino también actuaciones. Como la de la familia de unos alumnos gitanos que hizo una demostración de cómo cantan y bailan. «Foi espectacular», dice la profesora, y sirvió para que los compañeros de estos chicos vieran que sus tradiciones eran interesantes y llenas de calidad; a los protagonistas les valió como inyección de autoestima y los acercó más al centro; y permitió a los estudiantes gitanos estar orgullosos de sus raíces.

La implicación de las familias es algo que se busca en el IES desde el primer momento. María Xosé Dorado cuenta que cuando se organizó un intercambio con un colegio de Polonia «ata no supermercado había comida polaca, para que as familias puidesen prepararllas cousas que lles gustasen». O lo que trabajaron las familias en el programa Tecidos de Paz, que consistía en tejer mantas para los refugiados y que llenaba el instituto por las tardes. Ese grado de identificación entre el centro y el barrio permite que «o IES lata ao compás do barrio», resume Luisa Márquez.

Si la relación con las familias es esa, uno se puede imaginar el trato que hay con los jóvenes. «Aquí veñen moitos alumnos *rebotados* -reconoce la exdirectora- e o primeiro que din é: "Neste colexio trátneme coma unha persoa"». Los profesores se esfuerzan por conocer los nombres de todos los estudiantes nuevos, y se inculca el trato desde el respeto, también de adulto a joven.

Nota. <https://n9.cl/kq53j>

³⁶ «Si no entendemos la pertenencia a la Red de Escuelas de la Unesco como un proceso holístico, integral, es más trabajo. Es como si sumaras cosas. Pero no se trata de sumar cosas, sino de un estilo educativo que sea transformador y de un compromiso ético con la educación. Yo insisto mucho en eso también. No somos maestras y maestros por casualidad.

Nosotros cambiamos a los niños y las niñas que van a cambiar el mundo.

Pero para eso hay que construir pilares bien fuertes en la gente. Y eso significa mirar, analizar, repensar y luego emitir juicios. Yo no creo que haya que adoctrinar a nadie, sino dar la argumentación necesaria para que puedan tomar sus propias decisiones y defender sus propios elementos y valores. Hay que enseñar a pensar, es fundamental. Por ejemplo, en la red de escuelas de la UNESCO hay mucha filosofía para pensar precisamente, porque es un mecanismo fundamental. Pero yo creo que no pensamos porque vivimos muy a prisa. ¿Sabes? La chavalada vive también super a la prisa. Y además reciben así... Y no nos da tiempo a pensar, ni a reflexionar, ni nada».

En los congresos de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO los niños y las niñas trabajan sin tecnología. Si bien pueden hacer alguna presentación, lo importante es participar en los talleres, donde trabajan de forma conjunta y se mezclan estudiantes de diferentes edades. “E tes que velos, o felices que están. E ao remate din: e que esta é a escola que me gusta. Están traballando conxuntamente de todas as edades, están debatindo sobre cousas que lles interesa”³⁷.

Luisa, que defiende la educación de calidad para todos y para todas, y a lo largo de toda la vida, transmite alegría cuando recuerda su participación en los proyectos de Patrimonio UNESCO, “o máis divertido que fixen na miña vida”³⁸. Porque pudo acompañar a los niños y niñas de tres años de aulas de educación infantil durante la realización del Camino de Santiago, a lo largo de la senda desde Pontevedra. La conclusión de alguna niña fue “fomos, íamos polas luces, ti, ti, ti, e logo chegamos a un sitio, estaba todo roto e había gatos”³⁹. Algo fantástico porque fueron observando qué pasaba en la ruta, descubrieron los símbolos del Camino, llegaron a Santiago donde se celebraba el encuentro de Patrimonio con más niños del Estado. Allí, Luisa realizó una guía visual con dibujos para contarles anécdotas, transmitirles conocimientos reales. “Axúdalles a crear mecanismos de contacto, de cooperación, de aprendizaxe diversa”⁴⁰.

El Comité UNESCO contó con el apoyo de las familias de Monte Porreiro, que a pesar de sus dificultades económicas, mostraron siempre un sentimiento de acogida “grandísimo”. Recibieron intercambios de estudiantes de Argentina, de Cuba,... ”transformouse a vida do centro”⁴¹.

Como docente, a nivel profesional, Luisa sintió la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO como una apertura también para ella. Su ilusión inicial como profesora creció, “porque eu reuníame co profesorado todos os anos e fun a todos os encontros anuais da rede de escolas, reuníame con outras compañeiras e compañeiros, compartíamos experiencias,

³⁷ “Y tienes que verlos, el felices que están. Y al finalizar dicen: es que esta es la escuela que me gusta. Están trabajando conjuntamente de todas las edades, están debatiendo sobre cosas que les interesa”.

³⁸ “el más divertido que hice en mi vida”.

³⁹ “fuimos, íbamos por las luces, ti, ti, ti, y luego llegamos a un sitio, estaba todo roto y había gatos”.

⁴⁰ “Les ayuda a crear mecanismos de contacto, de cooperación, de aprendizaje diverso.”

⁴¹ “se transformó la vida del centro”.

transmitíámonos propostas, ideas e demais”⁴². En los Encuentros anuales, “que eran e son maravillosos”, podía encontrar aportaciones y soluciones a determinadas “cousas” que en su entorno no sabía cómo seguir con ellas.

Para desarrollar su trabajo en el Comité UNESCO no necesitó contar con más formación pero fue una lectora compulsiva de los documentos de formación de la UNESCO. Además, colaboró en una encuesta mundial para elaborar un nuevo proyecto, “un compromiso ético para a educación, participei na súa elaboración”⁴³. También, antes de finalizar su papel como Coordinadora Estatal de la Red de Escuelas de la UNESCO en España (ver figura 10), diseñó toda la estrategia de la red para el 2030. Luisa participó y continúa participando en muchos encuentros con otros Coordinadores internacionales, como el encuentro de Berlín, así como en diferentes masterclass. En la actualidad todavía sigue participando porque “creo na formación teórica e compartila e debatela cos colegas”⁴⁴.

Recuerda el contacto que mantuvo con las Coordinaciones nacionales durante la pandemia y se emociona cuando cuenta que:

falaba coas mestras de Perú e de Colombia, donde as nenas e os nenos da Cordillera Central dos Andes subían coas súas mamás e seus papás ao máis alto dun cerro unha vez á semana. Ían con eles para poder escoitar unha radio que lles transmitía o que tiñan que facer na casa. Outras mestras coas que falaba moito, me decían: mira Luisa, é que os nosos nenos e nenas so comían a comida da escola. Elas prepararon as comidas nas escolas e as repartiron polas casas⁴⁵.

El compromiso de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO es fuerte. Luisa siente pena de que no se conozca más sobre la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO. Cuenta también una anécdota sobre la primera Escuela Asociada de la UNESCO en España, creada en León en 1963, en pleno franquismo. La segunda escuela surge en Cataluña, donde en 2023 se conmemoró el 50 aniversario del inicio de la Red en esa comunidad autónoma.

⁴² “porque yo me reunía con el profesorado todos los años y fui a todos los encuentros anuales de la red de escuelas, me reunía con otras compañeras y compañeros, compartíamos experiencias, nos transmitíamos propuestas, ideas y demás”.

⁴³ “un compromiso ético para la educación, participé en su elaboración”.

⁴⁴ “creo en la formación teórica y compartirla y debatirla con los colegas”.

⁴⁵ “hablaba con las maestras de Perú y de Colombia, donde las niñas y los niños de la Cordillera Central de los Andes subían con sus mamás y sus papás al más alto de un cerro una vez a la semana. Iban con ellos para poder escuchar una radio que les transmitía el que tenían que hacer en la casa. Otras maestras con las que hablaba mucho, me decían: mira Luisa, es que nuestros niños y niñas so comían la comida de la escuela. Ellas prepararon las comidas en las escuelas y las repartieron por las casas.”

Figura 10

Noticia en La Voz de Galicia



Nota. <https://n9.cl/66q53>

De todos los proyectos realizados guarda especial cariño a “Camiños de ida e volta”, un proyecto de mayor envergadura que el primero que desarrolló a finales del siglo XX. “Camiños de ida e volta” sigue vivo, involucró la memoria de la emigración, se buscaron descendientes gallegos que todavía estaban en Argentina y en Cuba. Recogieron los testimonios directamente. Cuando llegaron a Cuba y pidieron el listado de gallegos y gallegas en el Centro Gallego de La Habana, había 86 de ciento y pico años en un listado de 1.100. Todo ello fue publicado por Márquez, L et al. (2016) en el artículo Camiños de ida e volta: a emigración herdada. *Madrygal. Revista de Estudos Gallegos*, 20, 15-24.

O alumnado do outro lado foi investigando sobre as raíces das súas familias, de onde proviñan, e nós fixemos aquí o mesmo cos nenos e nenas retornados da Arxentina, porque o proxecto naceu despois do Corralito. Chegaron aquí a este centro unha chea de nenas e nenos arxentinos. Construímos materiais, recopilamos un arquivo fotográfico, artístico, de todo tipo⁴⁶.

La conciliación de la vida laboral y familiar para Luisa fue fácil pues no tuvo hijos y sus allegados ya sabían lo que había.

La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, integrada por 15 centros en Galicia, es para Luisa un ejemplo de Educación Transformadora, que le permitió compartir, crecer, aprender, conocer, investigar, desde su papel docente, como desde los puestos de Coordinadora Autonómica y de Coordinadora Estatal. Ya jubilada, “feliz da vida”⁴⁷, sigue en contacto con su centro educativo, con la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO y con las aulas así como con las familias y los antiguos alumnos que hace poco encontró en un restaurante y le dijeron que “son o que son grazas aos proxectos do Comité UNESCO, que lles abriu as portas ao mundo”⁴⁸ y que viajan porque Luisa les inspiró para conocer el mundo.

▪ **María Xosé Dourado Campos**

Nacida en la Mariña Lucense en 1965, hija de gallegos emigrados en Cuba, casada y con dos hijos. En su familia no había profesores, salvo su padrino que estudiaba Magisterio cuando ella era pequeña. Con cuatro años iba a las clases particulares que su padrino impartía durante el verano, María Xosé comenzó a leer y escribir con cinco años. Le encantaba jugar a dar clase, su padre le hizo una pizarra, en principio para dibujar, pero ella escribía y escribía y daba clase.

Se caracteriza como una persona de letras con matemáticas a la que siempre le gustaron los números. Su primera opción fue estudiar Magisterio, que en aquella época requería superar un examen de acceso además de la selectividad. María Xosé no sabía muy bien cómo era ese examen y suspendió. Como quería estudiar en Santiago de Compostela eligió Filología Hispánica; pasando en tercer curso a Filología Gallega Portuguesa. Forma parte de la primera promoción de lengua gallega en la USC.

⁴⁶ “El alumnado del otro lado fue investigando sobre las raíces das sus familias, de donde provenían, y nosotros hicimos aquí lo mismo con los niños y niñas retornados de Argentina, porque el proyecto nació después del Corralito. Llegaron aquí a este centro un montón de niñas y niños argentinos. Construimos materiales, recopilamos un archivo fotográfico, artístico, de todo tipo”.

⁴⁷ “feliz de la vida”.

⁴⁸ “son lo que son gracias a los proyectos del Comité UNESCO, que les abrió las puertas al mundo”.

Las salidas profesionales eran: docencia, quedarse en la Facultad o trabajar en el ILGA (Instituto de Lingua Galega). Eligió la docencia, al igual que sus 14 compañeras y compañeros que terminaron la carrera con ella. Era junio de 1988.

María Xosé realizó dos sustituciones como profesora y obtuvo plaza como docente por oposición en 1989. Se emociona cuando se le pregunta que significa para ella ser “*profe*”.

O que sempre digo eu, pois que estamos diante de persoas, non temos un computador. Un montón de posibilidades que igual non somos capaces de chegar a esas competencias ou posibilidades que teñen. Entón, tratas un pouco de forzar a ver se sae algo, o seu potencial, despois, claro, enténdelos e enténdelas. Non humillar, porque iso é unha premisa. Eu sempre tiveron uns profes que me reprendían, pero nunca, xamais, insultaban. Hai moitas maneiras de reprender e de ensinar tamén, sen faltar o respecto. Sen humillar, nunca colocarse nun plano prepotente. Nós sabemos que hai profes que nunca poñen decés, non vaia a ser que o alumnado saiba máis ca nós, entón, achegarte a eles, que aprendan todo o que poidan, que disfruten, non? Porque din eles, ou dicimos nós sempre no aprendizaxe da vida...Ah! aprendín isto, que orgullo,...anda, xa sei facer isto. Pois desde o principio, xa sei andar, xa teño carné. O que nos amola a todos un pouco son os exames porque estas probas para avaliar tal e como están concebidas..., iso si que habería que darlle unha volta. Pero a faceta de ensinar é marabillosa, creo que todas as persoas, e as mulleres máis. Todas as persoas queremos ensinar, porque xa desde pequenos, mira que fichas, mira que debuxo máis bonito, mira... vamos así pola vida, ensinando o que imos aprendendo, que sexan felices eles e nós tamén⁴⁹.

La materia de lengua gallega y literatura “é un mundo moi grande”⁵⁰ pues, como explica María Xosé, no abarca únicamente sintaxis, fonética, gramática; también incluye literatura,

⁴⁹ “Lo que siempre digo yo, pues que estamos delante de personas, no tenemos un ordenador. Un montón de posibilidades que igual no somos capaces de llegar a esas competencias o posibilidades que tienen. Entonces, tratas un poco de forzar a ver si sale algo, su potencial, después, claro, entenderlos y entenderlas. No humillar, porque eso es una premisa. Yo siempre tuve unos profes que me reprendían, pero nunca, jamás, insultaban. Hay muchas maneras de reprender y de enseñar también, sin faltar el respeto. Sin humillar, nunca colocarse en un plano prepotente. Nosotros sabemos que hay profes que nunca ponen dieces, no vaya a ser que el alumnado sepa más que nosotros, entonces, acercarte a ellos, que aprendan todo lo que puedan, que disfruten, no? Porque dicen ellos, o decimos nosotros siempre en el aprendizaje de la vida...Ah! aprendí esto, que orgullo,...anda, ya sé hacer esto. Pues desde lo principio, ya sé andar, ya tengo carné. Lo que nos fastidia a todos un poco son los exámenes porque estas pruebas para evaluar tal y como están concebidas..., eso sí que habría que darle una vuelta. Pero la faceta de enseñar es maravillosa, creo que todas las personas, y las mujeres más. Todas las personas queremos enseñar, porque ya desde pequeños, mira qué fichas, mira qué dibujo más bonito, mira... vamos así por la vida, enseñando lo que vamos aprendiendo, que sean felices ellos y nosotros también”.

⁵⁰ “es un mundo muy grande”.

economía, geografía, climatología, historia, los contextos, la situación actual, etc. En este año, 2025, por primera vez, la lengua gallega es minoritaria en cuanto a número de hablantes, porque los más mayores están desapareciendo. Y todos estos saberes van más allá del libro de texto y del currículum, son contenidos transversales que también interesan al alumnado.

Hai que disfrutar tamén dun bo escrito, de cada vez que escribimos ben, que aplicamos iso que sabemos, cando lemos un libro dun clásico, pois tamén saber gozalo, a lectura, a escritura. Noutras materias pois igual é máis complicado, pero creo que sempre se goza ensinando e aprendendo, sobre todo cando aprendes. Polo que din os rapaces: “ah, profe, entendín. Xa, xa está”. Iso é un orgullo para eles, fun capaz de algo máis⁵¹.

María Xosé muestra su satisfacción cuando cuenta una anécdota reciente. Durante las dos últimas semanas explicó trucos y aspectos a su alumnado de segundo de Bachillerato, antes de la PAU. Todos quisieron repetir estas sesiones y le pidieron que recogiese todo lo que les había contado en un folio.

En el curso 89-90 llega al Instituto de Formación Profesional de Monte Porreiro en expectativa de destino, donde permanece un curso más. Posteriormente se traslada a un centro de A Cañiza con plaza definitiva. María Xosé quería vivir en Pontevedra así que concursó nuevamente y consiguió una plaza como profe de lengua gallega con afín inglés en el Instituto de Formación Profesional de Monte Porreiro (hoy IES Luís Seoane), pero no llegó a impartir docencia en inglés.

Con 24 años decide crear, junto con otro profesor del departamento de inglés, la biblioteca del centro, que ubicaron en el primer piso. Ambos eran principiantes y desconocían cómo se gestionaba una biblioteca, así que catalogaban los libros como LG (lengua gallega)¹, LG2,...y así con las demás disciplinas.

Tuvo muchas oportunidades para concursar y acercarse al centro de la ciudad pero a María Xosé le gustó el IES Luís Seoane, además de pertenecer a “esa xeración que montou o IES”⁵². En los años 90 el barrio de Monte Porreiro era marginal, con mucha drogadicción, con muchos robos y atracos, recuerda que tenía horario nocturno y que su marido la acercaba en coche hasta la puerta del instituto.

⁵¹ “Hay que disfrutar también de un bueno escrito, de cada vez que escribimos bien, que aplicamos eso que sabemos, cuando leemos un libro de un clásico, pues también saber disfrutarlo, la lectura, la escritura. En otras materias pues igual es más complicado, pero creo que siempre se disfruta enseñando y aprendiendo, sobre todo cuando aprendes. Por lo que dicen los chicos: “ah, profe, entendí. Ya, ya está”. Eso es un orgullo para ellos, fui capaz de algo más”.

⁵² “esa generación que montó el IES”.

Este centro é o que puxo a andar o barrio, se non existise o IES Luís Seoane isto non sei como sería, porque de repente empezou a xuntarse aquí unha calidade de recursos humanos, de calidade superior, como a min empezando, quero dicir, que tivemos a oportunidade de irnos pero non, adiante, adiante. Eu tiven a oportunidade toda a vida de irme si, por galego era fácil moverse, facilísimo, ademáis nesa época!. Eu podía estar onde quixese, nos institutos do centro da cidade pero nunca me propuxen cambiar. Nunca, nunca, nunca. A verdade é que aquí estieven sempre, sempre, estupendamente cos compañeiros, cun clima dos claustros sempre de marabilla⁵³.

María Xosé quería aprender cómo se gestionaba el centro y cómo se desarrollaba la figura de tutora de grupo, además de organizar y preparar las clases (que considera fundamental), pues únicamente había realizado dos sustituciones y en la segunda le cuadró un largo período de huelga estudiantil.

Recuerda que la burocracia no suponía ni la mitad de la que realizamos hoy en día, “iso cambiou moito”⁵⁴. Realizaban todo a mano y con máquina de escribir. También había mucha comunicación y relación social entre el profesorado, cenaban varios días a la semana, incluso los fines de semana.

Aprendió rápidamente, se actualizada todos los días, todas las semanas para poder responder al alumnado, que era curioso e incluso mayor que María Xosé. Cuenta una anécdota de una pregunta que le hicieron sobre economía: “Pensaban que eu sabía todo. Por exemplo: de economía galega. Con 24 anos de economía galega...eu sabía o que dicía Castelao, os conceptos de riqueza son: árbore, vaca e peixe. O sabía como metáfora, ata aí chegaba eu”⁵⁵.

Fue consciente del poder que tenía como profesora cuando una alumna mayor que María Xosé, madre de un crío de 16 años, le pidió permiso para entrar un poco más tarde en el aula después del recreo porque iba a casa para atender a su hijo. Nuestra protagonista quedó tan sorprendida que lo contó en la sala de profesores. Por supuesto, le dio ese permiso que solicitaba. A fecha de hoy, esa alumna la saluda por la calle y le sigue llamando “profe”.

⁵³ “Este centro es el que puso a andar el barrio, si no existiera el IES Luís Seoane esto no sé cómo sería, porque de repente empezó a juntarse aquí una calidad de recursos humanos, de calidad superior, como yo empezando, quiero decir, que tuvimos la oportunidad de irnos pero no, adelante, adelante. Yo tuve la oportunidad toda la vida de irme sí, por gallego era fácil moverse, facilísimo, además ¡en esa época! Yo podía estar dónde quisiera, en los institutos del centro de la ciudad pero nunca me propuse cambiar. Nunca, nunca, nunca. La verdad es que aquí estuve siempre, siempre, estupendamente con los compañeros, con un clima de los claustros siempre de maravilla”.

⁵⁴ “eso cambió mucho”.

⁵⁵ “Pensaban que yo sabía todo. Por ejemplo: de economía gallega. Con 24 años de economía gallega...yo sabía lo que decía Castelao, los conceptos de riqueza son: árbol, vaca y pescado. Lo sabía como metáfora, hasta ahí llegaba yo”.

Continuó con la biblioteca hasta lograr el espacio actual que se puede observar en la figura 11 y en una reciente publicación⁵⁶ en vídeo elaborada por la Asesoría de Bibliotecas Escolares de la Xunta de Galicia.

Figura 11

Biblioteca Maruxa Seoane en IES Luís Seoane



El IES Luís Seoane fue uno de los primeros centros solicitantes del PLAMBE (Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares). Si bien no se logró la incorporación al Plan en la primera solicitud porque primaban las bibliotecas de los centros educativos de zonas rurales de Galicia, sí se consiguió en el segundo año. María Xosé explica que las bibliotecas escolares actuales son referentes en toda España; además, existe una dotación económica, se establecen vías de trabajo, hay una originalidad, la biblioteca se sitúa en el centro de la comunidad educativa. El préstamo de libros es importante pero también todas las charlas, encuentros y otras actividades que se desarrollan en la biblioteca. El PLANBE también permitió la formación de usuarios y la catalogación universal, idéntica para todas las bibliotecas del mundo. En este curso, 24-25, surgió el equipo de voluntarios y voluntarias de la biblioteca, que también acoge el PLAMBE. Se trata de un grupo de alumnos y alumnas, de diferentes edades y cursos, que prefieren ocupar su tiempo de recreo en otras actividades, sintiéndose útiles, creando amistad entre ellos,...Además, la colaboración de un alumno invidente en este equipo implicó la adaptación de los juegos de mesa para que también pueda jugar.

⁵⁶ Asesoría Bibliotecas Escolares. (11 de enero de 2021). *Centros LIA.2 2020. IES Luís Seoane. Pontevedra.* [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/OQfayVKYjrM?feature=shared>

En el artículo La Biblioteca Escolar del IES Luís Seoane (Pontevedra), escrito por María Xosé Doruado Campos (2018) y publicado en la revista *Mi biblioteca*, la autora hace un recorrido por la biblioteca del centro que describe como “mucho más que un almacén de libros...un lugar donde conversar, crecer, aprender, sentirse seguro y desarrollar todas las potencialidades del alumnado”.

En el año 1997, embarazada de su primer hijo, conoció la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO. Una profesora, compañera de claustro, Luisa, habló con ella y le pidió ayuda en la corrección de unos carteles en gallego por el Día de la Mujer. María Xosé sabía que había alumnos y alumnas “que facían cousas”⁵⁷.

Poco a poco fue conociendo todos los proyectos que se llevaron a cabo en el Comité UNESCO, sobre los que Luisa Márquez informaba y comentaba en los claustros, tal y como se requiere desde la redPEA.

Tras participar en un primer intercambio con una escuela, Luisa le ofreció ir a Cuba con alumnado porque María Xosé toca la gaita gallega y la pandereta. A partir de ahí, Luisa le comentó que cuando ella lo dejase sería bueno que María Xosé cogiese el testigo.

O primeiro ano custoume un pouco porque é unha responsabilidade, pero é o que é. Alguén no centro se ten que facer un pouco cargo de xuntar todos eses proxectos e darlle forma a través dos compromisos. A feira de sustentabilidade é uha iniciativa como Escola UNESCO, na que participa todo o centro e se implica o grupo de Eco-Etika (alumnado que aboga polo consumo responsable), co apoio dos docentes, traballando os ODS.

A formación de grupos de traballo paralelos e fóra das clases, iso é o fundamental, que o alumnado sexa quen de promover e realizar iniciativas de xeito totalmente voluntario como actividade extraescolar. A partir de aí, fas charlas, intervencións cartelerías, traes expertos, falas con outras escolas asociadas á Rede para orientarse en proxectos e traballos a realizar⁵⁸.

⁵⁷ “que hacían cosas”.

⁵⁸ “El primer año me costó un poco porque es una responsabilidad, pero es lo que es. Alguien en el centro se tiene que hacer un poco cargo de juntar todos esos proyectos y darle forma a través de los compromisos. La feria de sostenibilidad es una iniciativa como Escuela UNESCO, en la que participa todo el centro y se implica el grupo de Eco-Etika (alumnado que aboga por el consumo responsable), con el apoyo de los docentes, trabajando los ODS.

La formación de grupos de trabajo paralelos y fuera de las clases, eso es lo fundamental, que el alumnado sea capaz de promover y realizar iniciativas de manera totalmente voluntaria como actividad extraescolar. A partir de ahí, haces charlas, intervenciones cartelerías, traes expertos, las haces con otras escuelas asociadas a la Red para orientarse en proyectos y trabajos a realizar.”

María Xosé aprendió de Luisa Márquez y continúa aprendiendo porque no la deja desconectar del IES Luís Seoane. De entre todos los proyectos, María Xosé cita “Camiños de ida e volta”.

No curso 2004-2005 chegan un montón de familias arxentinas a Monte Porreiro. Eran familias enteiras, proviñan dunha aldea da Arxentina. Escolleran esta zona porque era Galicia (que tiñan idealizada porque coñeceron galegos e galegas en Arxentina) e porque tiña mar. Un día un rapaz falou con Luisa e pediulle se podía facer algún proxecto porque el estaba esquecendo a súa casa⁵⁹.

María Xosé explica que la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO no financia los proyectos, solo hay mentes pensantes que proponen y colaboran. Después esos proyectos se presentan a convocatorias de premios, ante instituciones, etc. con el objetivo de lograr fondos que permitan su ejecución y realización. Recuerda que con el premio recibido del Ministerio de Educación pudieron viajar a Nueva York con un grupo de 22 alumnos y alumnas, de diferentes edades y de cursos distintos. Allí visitaron la ONU y presentaron propuestas.

Los participantes voluntarios del Comité UNESCO colaboran, trabajan en equipo, no compiten, proponen iniciativas para recaudar fondos (venta de rifas, por ejemplo) en las que todo el alumnado del centro ayuda. Cada uno de ellos elige aquella parte que le gusta más (preparar la presentación, preparar un guion, realizar la presentación, dibujar, etc.).

Una vez que entran en el Comité UNESCO en primer curso de ESO ya no se van hasta 2º de Bachillerato, que participan menos pero sí colaboran en presentaciones o iniciativas más cortas por las exigencias del curso.

Cuando hicieron ya sus vidas y vuelven por el centro de visita te dicen: “profe, ti non sabes o que me valeu a min ir a Santarém, ti non sabes o que me valeu a min estar en aquela escola presentando o noso instituto”⁶⁰. María Xosé resalta que lo primero que se aprende en la Escuela UNESCO es la oralidad así como la realización de presentaciones eficaces, la utilización de micrófonos, la gesticulación, las relaciones con otros jóvenes. Además, el Comité UNESCO junto con la Acreditación de Erasmus Escolar facilita que el alumnado pueda viajar cuando económicamente es complicado para ellos.

⁵⁹ “No curso 2004-2005 llegan un montón de familias argentinas a Monte Porreiro. Eran familias enteras, provenían de una aldea de Argentina. Habían escogido esta zona porque era Galicia (que tenían idealizada porque conocieron gallegos y gallegas en Argentina) y porque tenía mar. Un día un chico habló con Luisa y le pidió si podía hacer algún proyecto porque él estaba olvidando su casa”.

⁶⁰ “profe, tú no sabes lo que me valió a mí ir a Santarém, tú no sabes lo que me valió a mí estar en aquella escuela presentando nuestro instituto”.

María Xosé destaca la importancia de la inclusión y de la no discriminación entre el alumnado: “Hai que buscar os cartos debaixo das pedras para que todos e todas poidan ir”⁶¹.

En cuanto a la relación con la Administración, la Inspección Educativa, los Equipos Docentes y los Equipos Directivos, María Xosé recuerda que solo en dos ocasiones algún docente puso trabas porque algunos alumnos se marchaban de viaje por el Comité UNESCO y él había marcado un examen.

Non sei se é máis importante ese exame teu de dous temas ou que este alumno vai estar falando inglés durante 5 días con alumnos de América, vai ter que traballar en equipo para chegar a unhas conclusións sobre o cambio climático⁶².

La flexibilidad por parte del resto de la comunidad educativa es fundamental para lograr que los proyectos salgan adelante. Por este motivo, María Xosé organiza antes la agenda con el alumnado para conocer qué exámenes tienen y permite que el alumnado decida si quieren realizar ese examen en la fecha marcada. De ser así, ese alumno participa en el proyecto pero no puede desplazarse el día del examen. En caso contrario, María Xosé habla con los profesores afectados.

“Eu creo que todos estamos no mesmo carro. Xa o decía Sarmiento: *hai que sacar aos rapaces afora*”⁶³.

En la actualidad ya son varios los docentes que han incorporado las actividades del Comité UNESCO a sus programaciones didácticas porque el Comité UNESCO es un instrumento que María Xosé no conoce en otros centros, ya que en IES Luís Seoane se mezclan alumnos y alumnas de diferentes edades y distintos grupos y etapas educativas. Incluso recuerda que en el proyecto “Escrita con Zume” participaron 4 alumnas de FP.

El Comité UNESCO supone un conjunto de oportunidades para todos y todas: alumnado, profesorado, centro educativo, familias,...

María Xosé adaptó su tiempo libre por las tardes para atender al Comité UNESCO. Hoy en día se reúnen todos los lunes por la tarde. También recuerda que no pudo viajar hasta que sus hijos fueron más mayores, así que mientras colaboró con Luisa dese la sede en el instituto. De esta forma pudo conciliar su vida familiar y profesional. Además, en los

⁶¹ “Hay que buscar el dinero debajo de las piedras para que todos y todas puedan ir”.

⁶² “No sé si es más importante ese examen tuyo de dos temas o que este alumno va a estar hablando inglés durante 5 días con alumnos de América, va a tener que trabajar en equipo para llegar a unas conclusiones sobre el cambio climático”.

⁶³ “Yo creo que todos estamos en el mismo carro. Ya lo decía Sarmiento: *hay que sacar a los jóvenes afuera*”.

viajes participan todos los docentes del centro y se reparten oportunidades entre todos y todas.

Profesionalmente, el Comité UNESCO ha sido y es un gran aprendizaje para María Xosé, que está encantada de contar con el conocimiento de Luisa como mentora y maestra. Conoció otras líneas de trabajo que pudo incorporar en sus clases como los podcasts sobre temas de literatura que descubrió en un encuentro en Córdoba hace muchos años, donde un instituto presentó las grabaciones que hacían en la radio.

Eu aprendín un montón. O ano pasado, por exemplo, no challenge da Fundación de A Caixa aprendín sobre intelixencia artificial, plataformas todas de pago cun nivel PRO, superiores a CHAT GPT. O experto explicou que na Universidade piden defensas únicamente⁶⁴.

María Xosé fue siempre muy observadora, con ganas de aprender y de incorporar esos aprendizajes en su día a día como profesora, tanto para mejorar en su quehacer diario como para transformar a sus alumnos y alumnas, que forman parte de la sociedad del futuro. “Eu teño unha antena que me permite detectar onde se está falando de algo novo que eu poida aprender”⁶⁵.

Al hablar sobre pedagogía María Xosé echa en falta la aplicación práctica de la teoría pedagógica porque, al igual que la mayoría del profesorado, no cuenta con la formación ni el apoyo necesario para enseñar a todo el alumnado, que tiene sus necesidades y sigue un ritmo diferente.

Uns aprenden máis pronto unhas cousas, outros outras, outros brillan, outros tardan, si? Pero o que dicíamos ao principio, as competencias distintas que teñen cada un, que é o primeiro que hai que ver? Ti, porque ti algo vas saber facer moi ben, e algo che vai a gustar e vas disfrutar. Entón, cada un, cada alumno, son persoas que temos diante; rapazas, rapaces, xa non falemos da idade na que están, da adolescencia e todas estas cousas,...a carga familiar que poidan ter, a situación familiar nas casas. Neste barrio que é o máis pobre de Pontevedra, desde o ano 2019. Entón ti xuntas iso todo nunha aula, e cal sería a pedagogía que fagas? Porque... Resolve como poidas⁶⁶.

⁶⁴ “Yo aprendí un montón. El año pasado, por ejemplo, en el challenge de la Fundación de A Caixa aprendí sobre inteligencia artificial, plataformas todas de pago con un nivel PRO, superiores a CHAT GPT. El experto explicó que en la Universidad piden defensas únicamente”.

⁶⁵ “Yo tengo una antena que me permite detectar dónde se está hablando de algo nuevo que yo pueda aprender”.

⁶⁶ “Unos aprenden más pronto unas cosas, otros otras, otros brillan, otros tardan, ¿sí? Pero lo que decíamos al principio, las competencias distintas que tienen cada uno, ¿qué es el primero que hay que ver? Tú, porque tú algo

Para María Xosé, la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO permite enseñar de forma diferente, se cambia de soporte, se sale del aula. Cada estudiante tiene su capacidad, su competencia y sus cualidades. Para ella hay un aspecto fundamental: hay que cambiar la metodología evaluadora porque estamos siempre con exámenes. Se habla de evaluación continua pero al final se evalúa por los exámenes realizados en una fecha.

María Xosé explica que el sistema cubano no se basa en la realización de exámenes. Allí se hacen muchos test pero se trabaja por proyectos, comenzaron antes que nosotros. El alumnado sabe relacionar entre materias, conocimientos, piensa.

Considera que a nivel pedagógico estamos igual que cuando comenzó su trayectoria docente porque las notas siguen siendo numéricas y las materias siguen siendo separadas “matemáticas por unha banda, lingua castelá por outra, lingua galega por outra...⁶⁷”. Apuesta, por ejemplo, por diferentes métodos que llevan al mismo fin. Se pregunta por qué las materias de lenguas, por ejemplo, no pueden aplicar los mismos métodos para explicar el análisis sintáctico. Explica que entre los equipos docentes existe el individualismo, la falta de cooperación entre departamentos. Recuerda la llegada del primer ciclo de FP Básica al centro, donde impartió el ámbito lingüístico.

Aquí hai un problema de método. Fixemos aquilo que se chamaba aprendizaxe por proxectos, nin máis nin menos. Entón, montei unha viaxe, pero de arriba a abaixo, en Galicia, outra en España e outra no mundo. Primeira, segunda e terceira avaliación, pero analizando desde o idioma, a contratación do hotel ou servizos comerciais, informándonos sobre a historia dese país, sobre a xeografía, sobre o clima, que roupa vou levar, que avión vou coller,...E como quen non quere, vas metendo os contidos teóricos, o teu currículo, os enganchas. Entón, todo, o ámbito oral, escrito, o produto era unha presentación, historia, xeografía,...⁶⁸

vas a saber hacer muy bien, y algo te va a gustar y vas disfrutar. Entonces, cada uno, cada alumno, son personas que tenemos delante; chicas, jóvenes, ya no hablemos de la edad en la que están, de la adolescencia y todas estas cosas,...la carga familiar que puedan tener, la situación familiar en las casas. En este barrio que es el más pobre de Pontevedra, desde el año 2019.

Entonces tú juntas eso todo en un aula, y ¿cuál sería la pedagogía que hagas? Porque... Resuelve como puedas”.

⁶⁷ “matemáticas por una parte, lengua castellana por otra, lengua gallega por otra...”

⁶⁸ “Aquí hay un problema de método. Hicimos aquello que se llamaba aprendizaje por proyectos, nada más y nada menos. Entonces, monté un viaje, pero de arriba a abajo, en Galicia, otra en España y otra en el mundo. Primera, segunda y tercera evaluación, pero analizando desde el idioma, la contratación del hotel o servicios comerciales, informándonos sobre la historia de ese país, sobre la geografía, sobre el clima, qué ropa voy a llevar, qué avión voy a coger,...Y como quien no quiere, vas metiendo los contenidos teóricos, tu currículo, los enganchas. Entonces, todo, el ámbito oral, escrito, el producto era una presentación, historia, geografía...”

En el mes de agosto de este curso 24-25 María Xosé finaliza su etapa docente pero no abandona al IES Luís Seoane ni al Comité UNESCO, ya que “Camiños de ida e volta” continúa en octubre con la visita de alumnos y profesores de Argentina a nuestro centro, donde Luisa participará también.

Con los resultados obtenidos en las entrevistas a las dos protagonistas de esta investigación cualitativa procedemos, a continuación, a realizar un análisis comparado y una evaluación para las tres categorías elegidas: prácticas educativas, comunidades de liderazgo y redes educativas.

- Prácticas educativas

La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO se evidencia como un claro ejemplo de renovación pedagógica. De las entrevistas a las dos protagonistas se desprenden los elementos y las características de la renovación pedagógica recogidos en las investigaciones previas.

Luisa y María Xosé apuestan por una educación integral, por una educación transformadora, escapan del instruccinismo intelectualista, invitan a la reflexión y aplican diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. No se quedan en las cuatro paredes del aula ya que se comprometen con el barrio del centro, con su ciudad, con su país y con otros países; esto es, se coopera con el mundo y buscan que el alumnado se sienta parte del mundo, de la sociedad del futuro.

El alumno es el centro del proceso en cada uno de los proyectos desarrollados en el Comité UNESCO, se busca su éxito educativo personal. Se promueve su participación e implicación en cada proyecto, se favorece la autoestima del estudiante y su desarrollo integral y positivo, incentivando la indagación, la creación y la aportación en torno a temáticas propias del contexto real que les rodea. La globalización está presente en la vida escolar del centro educativo y los avances tecnológicos se incorporan como herramientas facilitadoras para lograr los productos que se requieren en cada proyecto.

El Comité UNESCO del IES Luís Seoane facilita que el alumnado abandone su zona de confort, salga del aula tradicional, se mueva en otros espacios del centro educativo, aprenda diferentes saberes de distintas materias relacionando, debatiendo, pensando y creando. Asimismo, aprenden conjuntamente alumnos y alumnas de diferentes edades, cursos y etapas educativas.

Además, la relación con las familias y con la comunidad educativa es cada vez más profunda, pues colaboran y participan en los proyectos.

- Comunidades de liderazgo

La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO permite la creación de comunidades de liderazgo, donde el equipo directivo y los docentes comparten, intercambian, aprenden y conviven. En el IES Luís Seoane el Comité UNESCO ha sido clave para mejorar la calidad educativa del centro y motivar al alumnado, proveniente de un barrio empobrecido.

Los equipos directivos de este centro han sido y siguen siempre de perfil facilitador, permitiendo la puesta en marcha de proyectos enfocados a garantizar la inclusión y la no discriminación del alumnado. El IES Luís Seoane es un centro libre de violencia y acoso.

- Redes educativas

Como su propio nombre indica, la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO constituye en sí misma una red educativa, facilitando, tal y como se desprende de las historias narradas, el intercambio de conocimiento y de recursos, el debate y la reflexión de formaciones teóricas y el aprendizaje colaborativo entre profesores y centros educativos, pues en los encuentros y congresos anuales, por ejemplo, estudiantes y docentes tienen la oportunidad de conocerse, intercambiar, aprender, mejorar,...

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Como cierre a este Trabajo Fin de Máster se presentan en este capítulo las principales conclusiones, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones a las que hemos llegado con la investigación realizada.

▪ Conclusiones

Al inicio de la investigación se plantearon tres objetivos específicos del estudio.

El primero de ellos sobre el concepto de renovación pedagógica, sus características y sus elementos se ha reflejado en los relatos de vida transmitidos por las dos protagonistas. La investigación ha permitido constatar que la renovación pedagógica constituye un proceso estructural, sistémico y ético, más allá de simples innovaciones o reformas educativas. A partir de la revisión teórica, se identificaron como elementos esenciales del concepto: la centralidad del alumnado, la apertura de la escuela al entorno, el trabajo en red, el enfoque inclusivo, la transformación metodológica, el compromiso ético del profesorado y la participación activa de la comunidad educativa. Asimismo, se ha evidenciado su carácter histórico, dinámico y contextual, estrechamente vinculado a los movimientos sociales, los valores democráticos y los ideales emancipadores. La renovación pedagógica, por tanto, se configura como un motor para la justicia social, educativa y ecológica en el marco de un paradigma holístico.

Ambas profesoras coinciden en considerar que la escuela debe estar al servicio del entorno y de la comunidad. Desde esta mirada, el centro educativo no solo enseña contenidos, sino que forma ciudadanos críticos y comprometidos. Las cohistoriadoras han promovido una educación integral y participativa, donde el conocimiento se construye en diálogo con la realidad social, incorporando valores y metodologías activas, tal como señalan los marcos teóricos de la renovación pedagógica.

El segundo de los objetivos sobre prácticas educativas enfocadas a la renovación pedagógica se observa a través de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO como una alternativa y ejemplo claro de renovación pedagógica. A través del análisis de las experiencias educativas desarrolladas en el IES Luís Seoane, se observa la existencia de prácticas profundamente transformadoras, articuladas en torno a proyectos de centro que fomentan la inclusión, la coeducación, la sostenibilidad, la creatividad y la participación. Estas prácticas se alinean con los principios de la redPEA de la UNESCO y con los postulados de la renovación pedagógica, al integrar valores universales, metodologías activas, enfoques colaborativos y aprendizajes contextualizados. Nuestras protagonistas ejercieron y ejercen un papel clave del

liderazgo pedagógico distribuido y feminizado, contribuyendo a generar una cultura organizativa centrada en el desarrollo integral del alumnado y el compromiso social.

El tercer objetivo específico, relacionado con experiencias renovadoras a través de relatos de vida, se evidencia al explorar cómo Luisa y María Xosé desarrollaron y desarrollan su labor docente, incorporando al Comité UNESCO del IES Luís Seoane en sus carreras profesionales. Con la aplicación de la metodología biográfico-narrativa se han reconstruido las trayectorias vitales y profesionales de dos docentes que han liderado procesos de renovación pedagógica desde una perspectiva ética, comprometida y transformadora. Sus relatos de vida reflejan no solo el impacto de su liderazgo en la vida escolar del IES Luís Seoane, sino también el modo en que su compromiso se ha entrelazado con sus convicciones personales, su formación continua, sus vínculos comunitarios y su militancia en favor de una escuela pública de calidad y con sentido. Estas experiencias se constituyen como referentes de buenas prácticas y testimonios necesarios para visibilizar el valor de los liderazgos docentes que, en su labor diaria, generan cambios sostenibles en las comunidades educativas.

Con estos tres objetivos específicos se da respuesta al objetivo general de la investigación: determinar hitos relevantes en las trayectorias personales y profesionales de docentes comprometidas con la renovación pedagógica. La elección del método biográfico-narrativo ha resultado especialmente pertinente para este propósito, ya que ha permitido acceder a las experiencias significativas, emociones, valores y decisiones pedagógicas que han marcado el devenir profesional de María Luisa Márquez Rodríguez y María Xosé Dourado Campos. Visibilizar estas trayectorias ofrece un aporte relevante al campo educativo ya que sus experiencias quedan documentadas, resultando ser fuente de inspiración además de mostrar un profundo arraigo en los valores de la justicia social, la equidad y la ciudadanía global.

▪ Limitaciones

En este apartado destaco dos limitaciones principalmente: el tiempo y la falta de conocimientos sobre métodos de investigación enfocados a la realización de un Trabajo Fin de Máster.

Por una parte, el tiempo ha sido, a veces, una variable incontrolable. Los quehaceres diarios de las participantes y de la investigadora no fueron siempre fáciles de conjugar, pues las tres son personas muy activas e implicadas en múltiples proyectos, lo que ha dificultado profundizar en la investigación con la realización de varias entrevistas sucesivas.

Por otra parte, si bien en las diferentes asignaturas del Máster hemos trabajado diferentes publicaciones, no hemos tenido la oportunidad de adquirir conocimientos básicos sobre

métodos de investigación que faciliten, posteriormente, la realización de este trabajo. Esta limitación se ha intentado sobrellevar con la inmensa colaboración y ayuda de mi tutor académico que me ha explicado cada uno de los pasos.

- Recomendaciones para futuras investigaciones

Considero que este Trabajo Fin de Máster puede ser un primer paso para futuras investigaciones relacionados con las trayectorias personales y profesionales de docentes comprometidas con la renovación pedagógica, pues son una fuente de conocimiento inmenso que no aparece en los libros ni en otras publicaciones. Son también fuentes de aprendizaje para los docentes actuales y para los del futuro inmediato.

También puede ser gratificante completar estas primeras entrevistas con la participación de más docentes defensores de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, para encontrar nexos de unión, motivaciones, intereses, etc. e incluso profundizar en el conocimiento de cada uno de los proyectos que se desarrollaron y que siguen vivos en el Comité UNESCO, para determinar las temáticas, el perfil de alumnado participante, los intercambios realizados, los aprendizajes recibidos y la difusión y alcance logrado.

Por último, me gustaría añadir que esta investigación ha sido una experiencia formativa profundamente enriquecedora, pues ha contribuido de forma significativa a mi crecimiento como docente y miembro activo de la comunidad educativa. He comprobado que la educación transformadora no es un ente teórico, sino una realidad posible cuando existe voluntad, compromiso y visión pedagógica. Además, la escucha activa a las voces de María Luisa Márquez Rodríguez y María Xosé Dourado Campos ha sido especialmente inspiradora. Sus trayectorias vitales me han recordado el poder del liderazgo educativo ejercido desde la humildad, la coherencia y la pasión por la enseñanza. Este trabajo me ha reafirmado en la convicción de que el verdadero cambio educativo comienza en las aulas y se nutre de vínculos afectivos, de prácticas reflexivas y de redes de colaboración como las promovidas por la redPEA. La renovación pedagógica no es un destino, sino un camino en permanente construcción, que exige revisar nuestras creencias, cuestionar lo establecido y actuar con sentido crítico. La escuela es un espacio de posibilidades, de resistencia creativa y de construcción colectiva de ciudadanía. En conclusión, me llevo no solo conocimientos y herramientas, sino también una renovada motivación por seguir tejiendo comunidad educativa desde la pedagogía crítica, inclusiva y comprometida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Acuña, T., Márquez, M^a L., Dourado, M^a X. Camiños de ida e volta: a emigración herdada.

Madrygal. Revista de Estudos Gallegos, 20, 15-24. <http://dx.doi.org/10.5209/MADR.56217>

Aguilar Vallès, J., Domènech, J., Muñoz Moreno, I., Coma Ainsa, J. y Aymerich Balagueró, R. (2011). Un recorregut pels darrers vint-i-cinc anys de renovació pedagògica a Catalunya. *Guix: Elements D'acció Educativa*, 380, 16-22.

Balsells, M., Majó Masferrer, F. y Manzano, R. (2011). Mirades de la renovació pedagògica: d'un present complex a un futur incert. *Guix: Elements D'acció Educativa*, 380, 35-39.

Antoninis, M. [Director] (2024). *Global education monitoring report summary, 2024/5: Leadership in education: lead for learning*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391758>

Asociación de Maestros Rosa Sensat. (2015). La renovació pedagògica ahir i avui. *Perspectiva Escolar*, 382, 44-51.

Beneyto-Seoane, M., Simó-Gil, N. (2023). Prácticas Educativas de Renovación Pedagógica en la Actualidad: Una Perspectiva Crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8.

Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregui-Murguiondo, X., Domingo-Peñafiel, L. (2023). (Re)Conceptualizando la Renovación Pedagógica en España. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30.

Bolaño, U. (2015). A educación en valores na institución libre de ensinanza en España: ética e estética. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 19, 129-144.

<https://doi.org/10.17979/srgphe.2015.18-19.0.4046>

Bolívar A., Segovia D., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.

Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Bolívar, A., Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 0 (1), 201-212. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros*, 361, 23-27.
- Carbonell, J. (5 de septiembre de 2016). Les tres primaveres pedagògiques. *El diari de l'educació*. <https://diarieducacio.cat/les-tres-primaveres-pedagogiques/>
- Centre for International Education and Research Universidad de Birmingham (2024). *Informe de evaluación global del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO: resultados, recomendaciones y conclusiones, perfiles de países de la Red del PEA*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133126_spa
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.
- Costa, A. (2011). Los movimientos de renovación pedagógica y la reforma educativa en España. En CELADO PERANDONES, P. *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, 2, 89-98.
- Creuzet, M. (1973). La UNESCO y las reformas de la enseñanza, *Verbo*, 114, 379-408.
- Del Pozo Andrés, M. (2005). La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos. *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação pedagógica* ", 115-159.
- Díez, A., Martí, M. (2006). El Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO. *Educar(NOS)*, 36, 7-9.
- Díez, E, Horcas, V., Arregui, X., y Simó, N. (7 de noviembre de 2024). La Renovación Pedagógica hoy: transformación, y defensa de lo público y el bien común. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/red-universitaria-de-renovacion-pedagogica/2024/11/07/la-renovacion-pedagogica-hoy-transformacion-y-defensa-de-lo-publico-y-el-bien-comun/>
- Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. *Tabanque*, 17, 99-110.
- Doménech, J. (2015). Renovar des de l'escola. *Perspectiva Escolar*, 382, 34-38.

- Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43–76.
- Dourado, M^a X. (2018). La biblioteca escolar del IES Luís Seoane (Pontevedra). *Mi biblioteca*, 54, 64-67.
- Escudero, J. M., Martínez-Domínguez, B. y Nieto, J. M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de Educación*, 382, 57-80. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-392>
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España. Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284.
- Esteve, M. (2016). El compromís amb la renovació pedagògica. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de L'educació i de l'Esport*, 34(1), 15-21. <https://doi.org/10.51698/aloma.2016.34.1.15-21>
- Espejo, B., Lázaro, L., Álvarez, G., Prats, E. (2021). Caracterización de las mejores prácticas educativas: UNESCO y el paradigma del aprendizaje móvil. *Digital Education*, 39, 336-355.
- Febrer, I. y Tort, A. (2015). Renovar des de la formació. Decàleg a quatre mans. *Perspectiva Escolar*, 382, 39-43.
- Fernández, M., Ruíz-Calzado, I., Berral, B., Pérez, D. (2024). *Educación Innovadora e Investigación en Acción*. Dykinson.
- Feu, J., Torrent, A (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Grant, M. J., Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hernández, J. M. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Hernández, J. L., Gómez, A. M. (2016). Debating education and political reform: The Freinet movement and democratisation in Spain (1975-1982). *História da Educação*, 20(49), 95-122. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/61932>
- Huchim, D., & Reyes Chávez, Rafael. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 392-419.

- Landín, M^a R., Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII* (54), 227-242.
- Lincoln, Y. S. (Ed.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- López, A., Ordóñez, R., Hernández, E., Navarro, M. (2013). Funcionamiento de las Redes Educativas de Centros Escolares: Desarrollo de un Trabajo Colaborativo. *REOP*, 1 (24), 25-41.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo en centros educativos. *Educación*, 48 (1), 9-21.
- Lorenzo, J. (2014). *Los movimientos de renovación pedagógica "Aula libre" (1975-2000): Contexto, discursos y prácticas* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Zaragoza.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 541-564.
- Mata, M. (1983). *Renovación Pedagógica*. Aldaba, 2, 45-60.
- Marqués-Sureda, S. (2011). Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 137-159. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.88>
- Moreno, R. (2006). Las Escuelas Asociadas de la UNESCO. *Educación(Nos)*. 36, 10-11.
- Moscote, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 255-267.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 197-213.
- Pericacho, F.J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 46-67.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*. 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Pericacho, F. J. y Andrés-Candela, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la comunidad de Madrid: Un estudio a través de centros escolares representativos. *Educação e*

Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 44(1), 57-89.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>

Prats, E. (2015). Una mirada internacional a la renovació pedagògica. *Perspectiva Escolar*, 382, 20-26.

Pujol y Fabrelles, D. (2015). Els grups de renovació pedagògica, avui. *Revista de Girona*, 322, 30-37.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31,(1), 11-22.

Ritacco, P. (2023). *La Identidad Profesional de la Dirección Escolar en España* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UN. <https://hdl.handle.net/10481/84670>

Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166.

Romero-Díaz, J.J., García-Garnica, M., Olmos-Gómez, M.C. (2024). Habilidades para el futuro laboral. Un modelo basado en pensamiento crítico en estudiantes de FP y Bachillerato. *Revistas Electrónicas de la Universidad de Oviedo*, 4(53), 369-379.
<https://doi.org/10.17811/rifie.21280>

Segovia, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *E-CO: Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 450-468.

Soler, J. (2015). *Vint Mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Assoociació de Mestres Rosa Sensat.

Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Sonlleve Velasco, M. (2022). Dilemas éticos en historia oral. Reflexiones desde una tesis doctoral sobre la memoria educativa franquista. *New Trends in Qualitative Research*, 10, 1-11.

Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>

TakingITGlobal (2022). *Los futuros de la educación: Perspectivas e ideas de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA). Documento encargado para el informe Los futuros de la educación de la UNESCO, Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378054_spa

Torrego, L., Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12.

Torrent, A. y Feu-Gelis, J. (2019). Les escoles en lluita els anys setanta a Barcelona: La Renovació Pedagògica amb perspectiva de classe. *Educació i història: Revista d'Història de l'Educació*, 34, 149-179. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_34-1

UNESCO (2022). *Los futuros de la educación. Perspectivas e ideas de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA)*. Unesco.

Veredas, J. (2019). Las Escuelas Unesco reunidas en Madrid. *Educar(NOS)*, 87, 17-19

Villa Sánchez, A. (2015). El liderazgo pedagógico como factor clave para la renovación educativa en los centros escolares. *Revista Padres y Maestros*, 361, 5.

Villanueva, J. (2018). La renovació pedagògica a Catalunya. *Eines per a l'Esquerra Nacional*, 33, 6-15.

Viñao, A. (2006). El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades. En Gimeno, J. (2006) *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*.

ANEXOS

Los anexos de este TFM están disponibles en el siguiente enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/18VFPZRtPhrxv2Z56_GrV8kOf6PM9eAAC?usp=sharing