



# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*Raíces de esperanza: ¿Cómo crece la identidad docente  
que desea transformar la educación?*

**Autora: Cecilia Mitchell Hernández Reyes**

**Tutoras académicas: Katherine Gajardo Espinoza &**

**Laura Escalona Rubio**



**Facultad de Educación  
de Segovia**

**Resumen:** En este Trabajo de Fin de Grado entendemos la esperanza como una actitud ética y política que nos lleva a leer críticamente el mundo, a dialogar, a reflexionar y a actuar. Nuestro objetivo es comprender cómo se va construyendo la identidad profesional de docentes en formación y docentes noveles y analizar qué los y las lleva a participar en acciones de transformación educativa. De esta manera, desarrollamos una investigación cualitativa en Segovia, para la cual recogimos información a través de entrevistas semiestructuradas a seis participantes: estudiantes de la carrera de Magisterio, opositoras/es y docentes noveles. Los resultados obtenidos de estas entrevistas los analizamos mediante análisis temático, centrándonos en la “Identidad docente en construcción” y la “Esperanza como motor ético”. Observamos que la identidad transformadora es más un proceso gradual que un rasgo fijo y, que va creciendo y cambiando cuando se conecta la reflexión con la práctica y cuando se cuenta con buenas redes de apoyo. Concluimos que la esperanza sirve para sostener el compromiso, pero sin ser ingenua y negar las tensiones y los problemas por los que está pasando nuestra sociedad.

**Palabras clave:** esperanza crítica, identidad docente, neutralidad, transformación educativa y participación.

**Abstract:** In this Final Degree Project, we understand hope as an ethical and political stance that leads us to read the world critically, to engage in dialogue, to reflect and to act. Our overall aim is to understand how the professional identity of trainee teacher, pre-service teachers and novice teachers is constructed and to analyze what leads them to participate in actions of educational transformation. To this end, we conducted a qualitative investigation in Segovia. We collected data through semi-structured interviews with six participants: trainee teachers, candidates preparing for the public teaching examinations and novice Teachers. We analyzed the interview data using thematic analysis and organized the findings focused on “Teacher identity in the making” and “Hope as an ethical driver”. We observed that transformative identity is less a fixed trait than a gradual process that grows and changes when reflection is connected to practice and when strong support networks are in place. We conclude that hope helps sustain professional commitment, without being naïve or denying the tensions and social challenges our Society is currently facing.

**Key words:** critical hope, teacher identity, neutrality, educational transformation and participation.

## Índice

Introducción.....	4
1. Objetivos.....	6
2. Justificación.....	7
2.1 Relaciones con las competencias del Grado en Educación Infantil .....	8
3. Fundamentación teórica y antecedentes .....	9
3.1 La teoría pedagógica de Freire .....	10
3.2 La no neutralidad en el acto educativo .....	11
3.3 La esperanza como motor ético.....	13
3.4 Teoría y práctica: la praxis .....	14
3.5 La lectura crítica del mundo .....	17
3.6 Construcción colectiva del conocimiento. El diálogo como acto creador. ....	18
4. Metodología.....	21
4.1 Enfoque y tipo de investigación.....	21
4.2 Contexto y escenario .....	21
4.3 Participantes.....	22
4.4 Categorías .....	23
4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos .....	23
4.6 Consideraciones éticas.....	25
5. Análisis de los resultados .....	25
5.1 Identidad docente en construcción .....	25
5.2 Experiencias significativas: hechos y vivencias/conversaciones u opiniones.....	27
5.3 Relación teoría-práctica. La praxis: Referentes y discurso pedagógico .....	29
5.4 Dimensión política de la educación: neutralidad, radicalidad, justicia y desigualdades .....	31
5.5 Esperanza como motor ético .....	33
5.6 Acción transformadora y participación .....	34
6. Discusiones.....	36
6.1 Identidad docente en construcción.....	36
6.2 Experiencias significativas .....	37
6.3 Relación teoría-práctica. La praxis.....	38
6.4 Dimensión política de la educación .....	38
6.5 Esperanza como motor ético .....	39

6.6 <i>Acción transformadora y participación</i> .....	39
7. Conclusiones.....	40
7.1 <i>Limitaciones</i> .....	42
7.2 <i>Prospectivas</i> .....	43
Referencias bibliográficas .....	44
Anexos .....	49
<i>Anexo 1</i> .....	49

## Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado nace de una pregunta: “entonces, ¿no tenéis esperanza en lo que podéis llegar a hacer como maestras?” A partir de este interrogante abordamos la esperanza no como un optimismo ingenuo o utópico, sino como una posición ética que se plasma en decisiones, en práctica y en la participación colectiva. Desde este punto de partida, situamos el foco en entender cómo se va construyendo la identidad profesional en esas primeras etapas, tanto de quienes aún estamos formándonos como de quienes se encuentran preparándose para presentarse a las oposiciones del cuerpo de maestros y docentes que se encuentran en sus primeros años de docencia. Nos interesa observar este proceso como algo vivo, narrativo, que se construye a partir de experiencias significativas, de la formación, de la experiencia en el aula y de la propia lectura crítica de la realidad. Es desde aquí donde nos preguntamos, ¿por qué algunas personas deciden dar un “paso extra” y vincularse a experiencias relacionadas con la transformación educativa?

El trabajo se apoya en un marco teórico relacionado con la forma de entender la educación de Paulo Freire, que nos permite comprenderla como un acto no neutral, reconocer el valor del diálogo y reivindicar la praxis como puente entre la reflexión y la acción. A partir de esta base teórica, desarrollamos una investigación cualitativa en la ciudad de Segovia, a través de seis entrevistas realizadas a distintos perfiles con trayectorias diferentes, pero que tienen en común: la juventud. El objetivo es escuchar sus experiencias, referentes y motivaciones, y analizar cómo todas estas se traducen en posicionamientos y prácticas. Así, nuestra idea no es pretender idealizar la transformación como un gesto heroico individual, sino comprenderla desde una perspectiva que la percibe como un camino compartido, sostenido por redes y por la comunidad educativa. En este sentido, reconocemos la identidad docente como raíces que crecen y se nutren mediante vivencias significativas, de una mirada crítica a la formación y, sobre todo, de una esperanza que no espera, más bien de una esperanza que actúa.

Estructuramos este trabajo en varios apartados. En primer lugar, abrimos con la introducción donde situamos la pregunta que lo impulsa y su relevancia. A continuación, presentamos los objetivos ya que consideramos que funcionan como el eje que guía toda la investigación. Después, desarrollamos el marco teórico, donde recogemos los principales aportes de la pedagogía crítica, desde Paulo Freire para fundamentar la comprensión de la esperanza, la praxis, el diálogo y la dimensión política de la educación

y describimos la metodología de la investigación cualitativa. Seguidamente, exponemos los resultados organizados en categorías, y, por último, cerramos con la discusión y las conclusiones del estudio.

## 1. Objetivos

A continuación, se encuentran los objetivos que van a guiar este Trabajo de Fin de Grado. A través de estos objetivos nuestra idea es entender cómo se va formando la identidad de distintos perfiles docentes que aún están empezando en este maravilloso camino de la docencia y que han decidido dar un paso “extra” para implicarse en procesos de transformación educativa. Nos interesa especialmente conocer lo que les mueve a dar este paso, las experiencias que han tenido y saber si la esperanza sostiene su compromiso. Los objetivos son los siguientes:

### **Objetivo general:**

Indagar cómo se va construyendo la identidad profesional de docentes en formación y docentes noveles y analizar qué les lleva a participar en acciones de transformación educativa, interpretando sus vivencias y experiencias desde la perspectiva de la esperanza como motor de cambio.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar qué experiencias, valores y referentes los y las llevan a dar ese “paso extra” y cómo esas razones influyen en su práctica docente y/o en su formación.
- Conocer la forma que tienen de entender la naturalidad política de la educación y cómo ese posicionamiento se traduce en decisiones e influye en las prácticas reales en el aula.
- Analizar a través del cristal de la teoría de Freire como la praxis, la lectura crítica del mundo y el diálogo, influyen en sus prácticas formativas e identidad docente.
- Comprender si la participación en acciones de transformación educativa contribuye a consolidar una identidad docente crítica y esperanzadora.

## 2. Justificación

Esta propuesta de investigación nace en el primer año de carrera de la investigadora. En la asignatura de Corrientes pedagógicas realizamos una tertulia dialógica sobre la obra *El grito manso* de Paulo Freire. Durante esta tertulia se comentó la frase “Tenemos que educar a través del ejemplo sin pensar por ello que vamos a salvar el mundo” (Freire, 2003, p.28). Fue a partir de esta idea que comenzamos a debatir y a preguntarnos: ¿Realmente podemos cambiar el mundo como maestras y maestros? Hubo distintos puntos de vista, algunas personas consideraban que como maestras y maestros de educación infantil era imposible cambiar el mundo; sin embargo, otras considerábamos que aún había algo que podíamos hacer. El profesor de la asignatura ante tal panorama de opiniones divididas nos preguntó: Entonces, ¿no tenéis esperanza en lo que podéis llegar a hacer como maestras? Este momento marca el inicio del presente trabajo, no como un concepto idealista, sino como una pregunta real, que en cierto modo, puede resultar incómoda sobre la base o lo que sostiene a quien enseña.

Estos últimos años esa pregunta ha ido cogiendo más peso por la sociedad en la que vivimos, una sociedad marcada por un clima donde el fatalismo y la desesperanza forman parte de nuestro día a día. Estos aspectos son tan cotidianos que se han llegado a integrarse en las personas que tienen la responsabilidad en sus manos de enseñar a los niños y niñas que, en un futuro serán los encargados y encargadas de la sociedad. Siguiendo esta línea de pensamiento, nos resultó interesante leer que “necesitamos, más que nunca, una esperanza crítica para poder enfrentar los crecientes desafíos que nos atenazan hoy en día” (Murillo & Duk, 2024, p.11). Estos autores recogen la idea de Freire: “Mi esperanza es necesaria pero no suficiente... sin ella la fuerza flaquea y titubea” (Freire, 2005, p.8), que nos recuerda que la esperanza no es una especie de optimismo vacío que cae en un saco roto, de hecho, es lo que impide que el trabajo de los docentes y las docentes se convierta en pura resignación y acomodación. Esto conecta con lo que plantea Hernández-Castilla, “este miedo, sin esperanza lleva a la parálisis, al desaliento” (Hernández-Castilla, 2022, p.33). Consideramos que es en este punto donde esta investigación nos lleva a la necesidad de comprender cómo es que algunas personas, siendo aún jóvenes, no se paralizan ante el panorama actual, sino que deciden dar un paso hacia la acción.

Es por esto por lo que en este Trabajo de Fin de Grado nos centramos en docentes noveles y docentes en formación que participan en grupos comprometidos con la infancia, con los

valores democráticos y con los derechos de los niños y de las niñas. Nos interesa poder conocer lo que les mueve de verdad, qué experiencias han vivido o los referentes que han tenido a lo largo de estos años que les hacen querer participar de forma activa en acciones de transformación educativa cuando lo fácil sería adaptarse, callar y seguir como si nada. Además, este tema se relaciona muy bien con la convicción de Freire de entender que la educación no es y tampoco puede ser neutral. Haciendo referencia a las palabras de Freire en *Pedagogía de la Autonomía*, García-Retana (2016) destaca, “todo acto educativo es un acto político e ideológico” (p.113). Entonces si este es el caso, la identidad del docente se construye, no solo con técnicas, sino también tomando posturas ante qué tipo de educación defiendes, qué desigualdades e injusticias ves, qué callas y qué decides ignorar.

Investigar desde este enfoque es lo que Hernández-Castilla (2022) defiende cuando dice que la investigación en justicia social no debe ser neutral, aséptica, y equidistante y que es un ejercicio político.

Decidimos hacer de este trabajo una investigación y no solamente como una revisión teórica porque consideramos que este tema en concreto pide escuchar experiencias, emociones, vivencias y decisiones reales del día a día de docentes que están empezando. La idea es poder darles voz a estos perfiles de docentes en formación y noveles, ya que muchas veces escuchamos a docentes con largas trayectorias y experiencia, pero se deja en segundo plano o pasan desapercibidas las labores tan maravillosas de quienes están entrando ahora en la profesión. Entender qué los lleva a ser tan comprometidos con su labor educadora nos da la oportunidad de ampliar nuestro abanico de referentes.

## **2.1 Relaciones con las competencias del Grado en Educación Infantil**

Este Trabajo Fin de Grado se relaciona directamente con varias competencias generales del Grado de Maestra en Educación Infantil porque sitúa el trabajo en un proceso de investigación real y esto conlleva una reflexión profesional. Por un lado, nos permite desarrollar la capacidad de reunir e interpretar datos para emitir conclusiones o juicios fundamentados en la escucha y en el análisis de relatos, experiencias y prácticas de docentes en formación y noveles, y a partir de toda esta información analizar con sentido aspectos sociales y éticos de la educación. Siguiendo en esta línea, este trabajo nos obliga a pensar en el sentido y la finalidad de la praxis educativa. Además, esta investigación nos exige aplicar procedimientos eficaces para la búsqueda de información y para la recogida de datos.

Teniendo en cuenta la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro/a en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid*, este Trabajo Fin de Grado se relaciona con las siguientes competencias generales propuestas:

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea. (Universidad de Valladolid, 2010, p. 20).

6. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos (Universidad de Valladolid, 2010, p. 21).

Santamaría-Cárdaba (2016) considera que para poder realizar este trabajo es imprescindible haber desarrollado a lo largo de la carrera algunas de estas competencias y también contar con conocimientos vinculados a las metodologías de investigación y el análisis de datos.

En definitiva, este trabajo nos ayuda a fortalecer nuestro compromiso ético, en el caso de la investigadora como futura profesional, porque pone en el centro una educación crítica e integral que lleva a profundizar en el fomento de valores democráticos, en el conocimiento y valoración de los derechos humanos, desde una mirada comprometida con la infancia y su dignidad.

### **3. Fundamentación teórica y antecedentes**

A continuación, describimos el marco teórico que será la base de toda esta investigación. Las ideas principales de la teoría de Paulo Freire para indagar las motivaciones de las maestras y maestros para la transformación social se centran en dos aspectos: en la

práctica crítica y en la liberación del ser humano, cuestionando y desafiando la neutralidad del acto educativo e impulsando a estas docentes a realizar una acción consciente y dialógica.

### **3.1 La teoría pedagógica de Freire**

La teoría pedagógica de Freire será el hilo conductor de este trabajo. La propuesta de Freire parte de una idea clara: la educación puede ser una herramienta de liberación o puede ser utilizada como un mecanismo para seguir manteniendo las desigualdades. Freire basó su pedagogía en el diálogo, dándole un enfoque innovador a la relación alumno-docente. Raventos (2022) explica que las ideas de Freire tuvieron un gran impacto a nivel mundial, especialmente en América Latina y en procesos democráticos. Es por esta razón que, en la *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire critica el modelo tradicional de educación, al que denomina “educación bancaria”, un modelo que perpetúa jerarquías al reducir al alumnado a objetos que los educadores deben llenar de información. El autor explica que, en la educación bancaria, se configura una pedagogía del silencio y se producen situaciones como: “El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.” (Freire 1970, p. 53). Este tipo de educación se opone a la concienciación de los educandos y, de hecho, considera que “pensar auténticamente es peligroso” (Freire, 1970, p 54).

Ante este modelo, Freire defiende la importancia de la educación problematizadora, un tipo de educación que es crítica, que pregunta, que invita a pensar y que les propone a las personas su situación como un problema, es decir que las y los educandos entiendan la realidad en la que viven y que aprendan a mirarla con conciencia y actuar sobre ella. Freire (2025) entiende que la educación de verdad es praxis, reflexión y acción sobre el mundo con el fin de transformarlo. Esta idea de la educación es importante porque la posiciona en un lugar social, es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje no tiene que ser neutral, se debe entender como prácticas que están conectadas a la vida, al contexto y a las posibilidades de poderles dar un cambio. Desde este punto de vista, se podría considerar que el conocimiento no es algo cerrado que una persona transmite a otra como sucede en la educación bancaria, sino que es algo que se va construyendo entre todos y todas a través del diálogo compartido.

Además, una idea muy importante que sostiene Freire es que “entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad

de nuestra presencia en el mundo. (...) porque, inacabados pero conscientes del inacabamiento...” (Freire, 2004, p. 55-56). El hecho de que las personas tengamos esa conciencia de estar “inacabados” o, mejor dicho, de estar “haciéndonos” continuamente nos lleva a entender nuestra identidad como un proceso continuo, que no se puede percibir como un camino con una final fija, sino como una carrera larga, abierta y permanente. El que los docentes y las docentes entiendan la educación de esta manera, brinda la oportunidad de mirar la identidad docente no como algo que se tenga que definir de una vez para siempre, sino más bien como un proceso vivo que va configurándose poco a poco con el paso del tiempo. Por tanto, la manera en la que se enseña, lo que se cree sobre la infancia y qué sentido se le da a la labor docente, se va moldeando a través de la experiencia y la reflexión educativa.

### **3.2 La no neutralidad en el acto educativo**

Uno de los puntos de partida de este trabajo es asumir lo que, para Freire, es imposible pasar por alto, educar nunca será un acto neutral. En su obra *El grito manso* expresa “no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos utopías. No hay entonces práctica educativa sin ética” (Freire, 2003, p. 43). Con estas palabras Freire nos recuerda que cada decisión que se toma en el aula, lo que se enseña, cómo se enseña, qué voces se escuchan, qué se considera “normal” o “correcto” pasa por una serie de valores y por una mirada sobre el mundo.

Para Freire, la educación no puede entenderse como un acto neutral, porque siempre se encuentra presente en un marco social e histórico atravesado tanto por intereses como por relaciones de poder. Por eso, Verdeja (2018) considera imposible negar el carácter político de la educación y su trasfondo ideológico. Cuando esto se oculta, la escuela corre el riesgo de actuar como si lleváramos unas gafas que desenfocan las desigualdades y pasamos a normalizar jerarquías, aceptamos como naturales ciertas posiciones de ventaja y nos lleva a reforzar en el aula el orden existente que la educación bancaria tiene a sostener. En esta misma línea, Niño-Arteaga (2019) en que “no es posible abogar, ni de manera teórica ni práctica, por una disociación de la educación con la dimensión política y antropológica de la realidad social” (p. 138). Así cuando desde la escuela transmitimos el mensaje de evitar mirar de frente lo que ocurre, se debilita la capacidad de “indagar en los problemas sociales, en lugar de ocultarlos” (p. 143), y con ello se incrementa el riesgo de perpetuar

desigualdades e injusticias que, precisamente, la educación debería ayudar a cuestionar y transformar.

Freire en *La educación como práctica de la libertad* (2025) menciona que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 19). Con esta frase se puede entender la educación como un proceso compartido, donde lo que sucede en el aula está conectado a la vida, la historia, la cultura y las condiciones de quienes enseñan y aprenden. En relación con esto Gadotti (2022) nos recuerda que la escuela no puede ser un espacio donde se enseñan contenidos separados de la vida real, de la vida cotidiana. Destaca a la escuela como un lugar que decide el rumbo de toda una generación, en este sentido entiende la escuela como un espacio de convivencia democrática. En la entrevista realizada por Rosa María Torres responde Freire a su pregunta “¿Qué es enseñar?” de la siguiente manera “para mí enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica de la práctica social” (Torres, 1987, p. 28).

Por eso el papel docente tiene que alejarse de educación bancaria, de entender la educación como si enseñar fuera solo transmitir conocimientos. Hay una gran responsabilidad ética en la que el profesorado se tiene que posicionar sí o sí ante la realidad y reconocer qué efectos tiene su forma de educar. En relación con esto, Giroux (1990) menciona que “las escuelas han de contemplarse como lugares activos de intervención y lucha, y en ellas profesores y alumnos van a tener la posibilidad de redefinir la naturaleza del aprendizaje y la práctica críticas” (p. 235). Giroux comprende que los docentes y las docentes deben entenderse como intelectuales críticos y que la escuela se convierte en un espacio que atraviesa diariamente por tensiones sociales en las que se reproducen estructuras de dominación.

Así, aceptar que la educación no es neutral implica reconocer que enseñar siempre es intervenir en el mundo, en algunas ocasiones esa intervención va a sostener lo que ya existe y, en otras ocasiones va a abrir la posibilidad de transformar el mundo. Por esto Freire nos recuerda lo importante es que la actitud no se quede solo en lo que decimos, sino en lo que hacemos, porque ahí está lo esencial: una actitud exige una acción (Freire, 2025).

### 3.3 La esperanza como motor ético

Freire en la *Pedagogía de la esperanza* (2007) nos habla de una esperanza que no se queda en el deseo ni en la ilusión de tener un mundo mejor, sino que se sostiene en lo que hacemos cada día por transformar la realidad. En palabras de Freire “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (p. 24). Desde su perspectiva, la esperanza cobra sentido cuando se lucha, en *Pedagogía del oprimido* (1970) menciona “me muevo en la esperanza en cuanto lucho” (Freire, p. 75). Es decir, cuando la esperanza se convierte en praxis educativa, cuando se traduce en decisiones, en gestos, en acompañamiento y en lucha.

Freire consideraba que la esperanza no podía ser pasiva, de hecho, cree en la esperanza activa, en *El grito manso* menciona “la esperanza no existe en la pura espera” (Freire, 2003, p 10). En este sentido cobra fuerza la idea de que “nuestra mayor herramienta como educadores en la construcción de esta escuela de nuestros sueños es la esperanza... la esperanza de los que luchan por ella, la esperanza de construir alternativas y soluciones” (Gadotti, 2020, p. 28). Desde este punto de vista, la esperanza pasa a estar en la docencia, cuando en el aula se utiliza una conciencia crítica, cuando se tiene un compromiso real y cuando se tiene la convicción de que lo educativo puede abrir caminos.

Desde este enfoque, la educación problematizadora y liberadora no se limita únicamente a mostrar que existen desigualdades e injusticias, sino que ayuda a comprender de forma crítica cómo se producen, se sostienen y se perpetúan en la vida cotidiana. En esta línea, la educación problematizadora respeta la propia condición humana y reconoce a la persona como un sujeto social capaz de leer su realidad y posicionarse ante ella (Pitano, 2017). Del mismo modo, Cuello Romero (2023) plantea un giro antropológico y epistemológico del ser, en el que educar significa asumir que el conocimiento se construye desde la conciencia crítica y que “el sujeto no es un ente pasivo” (p. 135). Es por esta razón que no podemos pretender educar para adaptarnos sin más a la realidad de la sociedad de los niños y niñas, sino para mirarla críticamente y ayudar a transformarla con esperanza.

Sin embargo, vivimos en una sociedad que a lo largo de estos años se ha ido polarizando con opiniones opresoras que se alinean con la educación bancaria, estamos viendo “la resurgencia de los nacionalismos, de la supremacía blanca y de la ideología fascista que

ahora está incrustada dentro del sistema político” (Huerta-Charles y McLaren, 2021, p.38). Esto puede llevar a muchos docentes a caer en la desesperanza, el propio Freire (2003) reconoce que es posible caer en la desesperación, dejar de buscar y de tener esperanza. Autores como Huerta-Charles y McLaren (2021) advierten que, en contextos marcados por la injusticia, educar desde la esperanza no es una opción, sino que se convierte en algo imprescindible porque él no educar nuestra esperanza nos puede llevar a aceptar que no hay alternativas para esta realidad.

La desesperanza nos puede llevar a pensar que ya las cosas están como están y que poco podemos hacer para cambiarlas, Freire (2007) en *La Pedagogía de la esperanza* dice algo parecido, cree que la desesperanza nos puede llevar a inmovilizarnos y caer en esos pensamientos fatalistas que frenan. De hecho, en *Pedagogía del oprimido* afirma Freire (1970) que la desesperanza puede llegar convertirse en una forma de silenciar, de negar el mundo e incluso de huir de él.

La esperanza freireana es diferente al optimismo personal; no es pasiva, sino que tiene un sentido ético y político porque empuja a las personas que creen en la transformación del mundo a intervenir de forma consciente en lo social. Esta idea ayuda a entender por qué muchos docentes en formación y noveles se sienten impulsados e impulsadas a participar en proyectos, movimientos, procesos y en acciones de transformación educativa.

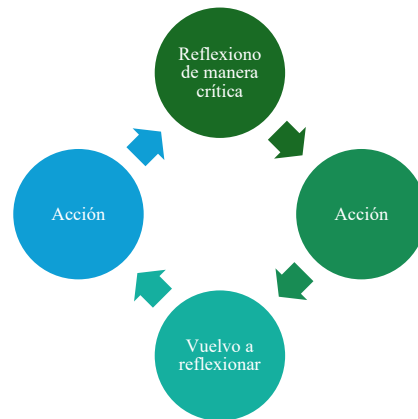
Desde esta perspectiva, la esperanza es una manera de ver la profesión docente con compromiso, conciencia y acción. “¿Por qué no dejamos de soñar, de intentar ser mejores, más felices, más realizados en una profesión cada vez más exigente? Una profesión que nos exige, sobre todo en el contexto actual, cada vez más, mayor lucidez y fuerza. No renunciamos a nuestro deber de dejar este mundo un poco mejor de lo que lo encontramos. Eso debería ser el sueño de todas las personas. No habría nada humano en nosotros si este no es nuestro mayor propósito.” (Gadotti, 2020, p. 28). Lo esencial entonces es tener y sostener la esperanza como una elección ética y cotidiana de la docencia. Como una brújula que orienta el sentido de esta investigación: “no es posible vivir plenamente como ser humano sin esperanza. Conserven la esperanza” (Freire, 2003, p. 17).

### **3. 4 Teoría y práctica: la praxis**

Otro de los pilares que sostiene este marco teórico es la idea de la teoría y la práctica no pueden ir por caminos distintos. Para Freire, teoría y práctica no son dos caminos

separados, sino que ambos siguen una misma dirección donde la reflexión te lleva a actuar y, a partir de esa acción o de las decisiones tomadas vuelves a reflexionar otra vez. Freire (1970) plantea que “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p. 70).

**Figura 1. Esquema de praxis**



Nota: elaboración propia.

Esta afirmación de Freire nos está diciendo que la palabra cuando es auténtica no es solo lenguaje, es más bien un acto, es esa intervención en el mundo. Esto lo deja muy claro con lo que menciona inmediatamente después, “decir la palabra verdadera ser transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 70). Desde esta perspectiva, educar no se limita a “hablar sobre” la realidad como si fuéramos meros espectadores y espectadoras de lo que sucede a nuestro alrededor, sino que hay que saber nombrarla para poder comprender la realidad que vivimos desde una visión más crítica.

Al igual que con la esperanza, la unidad entre teoría y práctica también se puede romper con facilidad. Y lo interesante es que cuando esto sucede se suele caer en dos extremos. Por una parte, se podría quedar uno con la teoría, solo con el discurso, pero entonces las palabras perderían esa fuerza transformadora y se convertiría en lo que Freire (1970) considera como simple palabrería o verbalismo. En cambio, si nos quedamos únicamente con la acción sin el pensamiento, sin la parte reflexiva, aparece el riesgo de caer en un activismo vacío. Esto Freire (1970) lo describe con precisión “ni acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada.” (p. 46).

Entonces la praxis debe entenderse como un ciclo vivo, en el que es necesario mirar críticamente la realidad: no se trata solo de observar, indignarse y no actuar, sino de que esa observación nos conduzca a intervenir sobre ella y a volver a mirarla con mayor claridad. Esta idea Freire (1970) la expresa explicando que al nombrar la realidad, logramos comprenderla mejor y, a partir de ello, identificar nuevos problemas. Llevada esta reflexión al aula, resulta fácil reconocerla en la práctica educativa cotidiana. Cuando planificamos una propuesta y la llevamos al aula, necesitamos observar lo que va ocurriendo, y esa experiencia nos devuelve preguntas como: “¿era este el momento adecuado para hacer la propuesta?” o “¿por qué no ha salido como esperaba?”. En la mayoría de los casos, el grupo, el contexto y las necesidades del aula retornan problematizados y nos obligan a ajustar la intervención. Por esta razón, la práctica educativa debe entenderse como un proceso continuo de lectura crítica de la realidad y de reconstrucción constante.

Este enfoque adquiere más sentido cuando Freire conecta la praxis con la transformación social. Hay que partir desde la base que la realidad opresora en la que vivimos ha sido construida históricamente por lo que su superación también va a requerir un movimiento histórico y consciente. Por eso Freire (1970) afirma que esto se puede hacer mediante una praxis auténtica, que más que activismo y verbalismo es acción y reflexión.

Este planteamiento teórico sitúa a los docentes y a las docentes como personas o profesionales que no solo ejecutan, sino que piensan su práctica y producen conocimientos a partir de ella. Esto Freire (1970) lo formula de la siguiente manera “los hombres son seres de la praxis” (p. 111) y afirma que “su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo” (p. 111). Y es interesante porque inmediatamente añade una idea clave para no caer en el error de convertir la práctica en una especie de rutina “todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica” (Freire, 1970, p. 111).

La praxis nos obliga a pensar la docencia más allá de impartir conocimientos, nos lleva a apreciarla como una tarea ética e intelectual. Giroux (1990) coincide con Freire al defender que la praxis permite a los docentes y a las docentes comprender su labor como acción política e intelectual y, que es la reflexión crítica sobre la práctica lo que les permite pasar de técnico a intelectual transformador, siendo capaces de leer su contexto y generar cambios en su entorno.

### 3.5 La lectura crítica del mundo

La lectura crítica del mundo parte de una idea sencilla pero muy importante, antes de aprender a descifrar letras, necesitamos aprender a mirar lo que vivimos y lo que nos rodea. En *Pedagogía de la esperanza*, Freire (2007) lo explica con una frase muy clara “la lectura y escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo” (p. 102), es decir leer no empieza en el libro de texto que hay en la mesa del aula, empieza en la calle, en el hogar, en los colegios, en las conversaciones y en las experiencias que nos van diciendo cómo funciona la vida.

Freire (1970) advierte en *Pedagogía del oprimido* que “La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano” (p.16) y, siguiendo esta línea de pensamiento añade que “aprender a leer es aprender a decir su palabra” (p. 16). A través, de estas palabras de Freire se puede entender que la lectura crítica del mundo es pasar de adaptarme y conformarme con lo dado a comprenderlo, nombrarlo y posicionarme ante esto.

Ahora bien, esa lectura crítica no se puede imponer como un discurso cerrado. Freire insiste que la base o por donde se debe comenzar debe estar en las experiencias de las personas. Por eso, cuando habla del trabajo educativo con el pueblo, afirma “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra” (Freire, 1970, p. 78).

Es por eso por lo que Freire (1970) plantea los temas generadores, estos temas generadores se convierten en una herramienta esencial para poder hacer una lectura crítica del mundo, permite poder ir más allá de esos temas o materias, el poder convertir lo cotidiano en preguntas, en problemas o incluso en material de pensamiento. Sin embargo, esta lectura crítica no puede hacerse a toda prisa, hace falta implicarse de verdad. Freire destaca “leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo” (Freire 2004, p. 14). Entonces la lectura crítica del mundo no consiste en ir acumulando conceptos u opiniones, es comprometerse con lo que se lee y, a partir de esa lectura abrirse a la reflexión y volver a mirar con más profundidad.

Entonces hasta aquí se entiende que la lectura crítica del mundo no puede llevarse al aula desde una transmisión cerrada de conocimientos, es más bien un proceso vivo. Freire lo formula con una idea interesante “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las

posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p. 12). Por eso es importante que los docentes creen condiciones para que los niños y niñas piensen, pregunten, relacionen y construyan sentido con otros.

Freire (2004) considera que la lectura crítica del mundo exige respetar lo que el alumnado trae, todo su bagaje de saberes, experiencias y su lenguaje, especialmente con aquellos niños y niñas que sus infancias están marcadas por las desigualdades. Si desde la escuela se ignora todo lo que los niños y las niñas ya saben del mundo, se podría correr el riesgo de convertir el aprendizaje en una experiencia desconectada de su realidad.

Desde *Pedagogía de la esperanza*, Freire (2007) insiste en que la lectura de la palabra y la lectura del mundo deben caminar juntas, “lectura del mundo y lectura de la palabra. Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias” (p. 132). Sin embargo, advierte a los docentes y a las docentes de algo muy importante, en una práctica democrática, el docente no puede imponer su lectura del mundo como si fuese la única válida, su papel en todo caso sería el de abrir esos caminos de posibilidades.

Es por esto por lo que lectura crítica del mundo se vuelve una especie de brújula profesional que ayuda a los docentes y a las docentes a entender el aula como un espacio con muchas historias, culturas, experiencias, expectativas, sueños, heridas y desigualdades. Entonces si la lectura que hacen estos docentes es crítica va a buscar caminos. Para Freire (2007) esa lectura crítica ayuda a descifrar las “situaciones límite” para encontrar alternativas.

### **3.6 Construcción colectiva del conocimiento. El diálogo como acto creador.**

Para Freire (1970) la educación ocurre cuando las personas se encuentran, se reconocen y se escuchan de verdad. Por eso cuando habla de educación, habla de encuentro, de personas que se reconocen mutuamente como sujetos capaces de pensar, nombrar y comprender su realidad. Es por eso por lo que afirma que “nadie puede decir la palabra verdadera solo” (Freire, p. 71). De esta manera, defiende que el conocimiento auténtico no nace del monólogo, sino de espacios donde la palabra circula y de una construcción compartida.

Desde este enfoque, el diálogo no es una conversación superficial que tienen dos personas ni una técnica que se utiliza para hacer participar al alumnado. Es algo mucho más

profundo, para Freire (1970) considera el diálogo como un acto creador. Es creador porque no se limita al intercambio de información, sino que permite reinterpretar la realidad y abrir preguntas que antes a lo mejor no estaban, permite que exista esa comprensión nueva. Es en este diálogo donde la educación deja de ser transmisión y se convierte en una práctica viva, en el que el conocimiento se va construyendo entre todos y todas, en comunidad.

Esto lleva romper esa idea tradicional y de la educación bancaria que en el aula hay personas que “saben” que son los educadores y otras que “no saben” que son los educandos. Esta idea Freire (1970) la cuestiona al decir que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (p. 73). Cuando esta idea entra al aula, se comienza a reorganizar el aula y se convierte en un espacio donde aprender deja de ser ese proceso guiado por la obediencia y la repetición, y pasa a ser un espacio donde todos y todas juntas buscan maneras de comprender el mundo. En este sentido, la transformación no es únicamente metodológica y teórica, sino también ética. Ovelar (2004) cree que la ética se integra en la educación de una manera profunda, otorgándole un sentido humano que reconoce su dimensión social e histórica.

De esta manera, la figura docente deja de basarse en una posición de superioridad. Por eso, en *La educación como práctica de la libertad*, Freire describe que en la educación nadie educa desde una posición superior. Por lo que propone a “un educador-educando con un educando-educador” (Freire, 2025, p. 19). En otras palabras, aprendemos en relación con otras personas y a partir de un contexto o realidad que nos condiciona.

Ahora bien, Freire deja claro que el diálogo no funciona sin una ética de fondo. ¿A qué refiere? El mismo responde, por un lado, “si no amo el mundo, si no amo a la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1970, p. 73) e inmediatamente sigue diciendo “el diálogo... se rompe si... pierde la humildad..., no puede ser un acto arrogante” (Freire, 1970, p. 73). Esa humildad sirve para entender que necesitamos la mirada, el punto de vista de los demás para comprender mejor. Así que el diálogo requiere una confianza plena en las personas y en su capacidad de ser y crear, Freire (1970) cree que si no tenemos fe en las personas, el diálogo es una farsa. Dialogar implica creer que tiene sentido el hablar, el escuchar y pensar con otros que algo puede moverse o cambiar.

Freire defiende que enseñar no puede entenderse como un simple proceso de pasar conocimientos, sino como una llave que abre caminos de posibilidades para que el alumnado transite. Lo explica con la siguiente frase “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p. 12). Así desmonta esa idea de la educación bancaria, donde se entiende el enseñar como un acto unilateral, porque defiende que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 12). Es aquí donde aparece el diálogo, cuando los docentes y las docentes no basan su docencia en simplemente explicar, sino que aprenden también a observar y leer lo que ocurre, a escuchar y a adaptar su práctica.

El escuchar se convierte entonces en una postura ética. Freire (2004) afirma que al escuchar aprendemos a hablar con las personas. Siguiendo este enfoque defiende que “es necesario aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar” (Freire, 2003, p. 44). Escuchar de verdad es dejar que la otra persona exista como individuo, con su propia experiencia, su propio lenguaje y su propia lectura del mundo. De hecho, Freire (2003) reafirma esta idea cuando dice que para aprender a escuchar no hay que minimizar ni ridiculizar al otro.

Freire (2007) también remarca que existe la posibilidad de imponer una mirada: “lo que no es posible en la práctica democrática es que... imponga su propia ‘lectura del mundo’” (p. 139). Con esto no nos quiere decir que las maestras y los maestros no aporten, más bien significa que existen maestros y maestras que asumen solo una opción como válida.

Desde la formación docente, las ideas anteriores ayudan a comprender que la identidad docente no se fabrica en solitario. Cuando el conocimiento se entiende desde la perspectiva colectiva, la escuela se quita ese título de lugar en el que se entrega conocimientos o saberes y pasa a ser un espacio donde toda una comunidad se implica para poder pensar juntas esas preguntas que importan. Y es en este instante en el que el diálogo se convierte en una manera de sostener que cada voz tiene que ser escuchada y que la educación puede convertirse en una práctica colectiva de construcción del mundo.

## **4. Metodología**

A continuación, presentamos el camino metodológico seguido en este trabajo. Describimos el enfoque y el tipo de investigación, el contexto en el que situamos la investigación y las personas que participan, así como las técnicas e instrumentos que utilizamos para recoger y analizar la información. Asimismo, explicamos qué criterios aplicamos para garantizar la validez de este trabajo y qué consideraciones éticas guían este proceso.

### **4.1 Enfoque y tipo de investigación**

Este trabajo se plantea desde un enfoque cualitativo ya que lo que se pretende es comprender las experiencias, referentes y razones que sostienen la identidad docente en construcción. En relación con el objetivo general de esta investigación, interesa escuchar la voz y relatos de las personas participantes y analizar cómo interpretan esas experiencias, su formación y sus decisiones desde la esperanza como motor ético. En este sentido la investigación cualitativa permite acercarnos al mundo de “ahí fuera” y “entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” (Kvale, 2011, p. 12).

Desde el enfoque cualitativo, la investigación se define como explicativa, porque se centra en ir más allá de describir lo que ocurre y profundiza en el porqué de los participantes. En relación con esto entendemos que describir es solo el punto de partida, Bautista (2022) reconoce que la investigación avanza cuando la mirada se orienta a “preguntas que trascienden el qué y el cómo... e interpelan el por qué” (p.89).

La investigación que presentamos se identifica con una mirada crítica y comprometida con la justicia social, es decir, que para nosotros investigar sobre educación también conlleva posicionarse. Hernández-Castilla (2022) destaca que la investigación para la justicia social “no pretende ser neutral, aséptica y equidistante” (p. 35) y se reconoce como “un ejercicio profundamente político” (p. 35) con el fin de promover cambios y disminuir las injusticias. Siguiendo esta línea de pensamiento, la justicia social “no es únicamente una filosofía o unas lentes para contemplar la realidad (educativa), es un imperativo a la acción” (Hernández-Castilla, 2022, p. 50).

### **4.2 Contexto y escenario**

Esta investigación se lleva cabo en la ciudad de Segovia, siendo esta ciudad de donde surgen los objetivos de la investigación. Es importante destacar que este lugar no se

entiende como un único lugar físico, sino que se entiende con el contexto en el que surge la identidad docente de quienes participan. Desde este enfoque lo que analizamos son “aspectos externos (contextos de vida, de formación académica, de desarrollo profesional, relaciones consigo mismo, con el otro, con los otros)” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 122).

Prieto (2004) nos recuerda que la identidad docente “es un proceso–individual y colectivo– que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional” (p. 29). Y, que esa identidad “no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla” (Pietro, 2004, p. 31).

### **4.3 Participantes**

En este estudio participan seis personas con perfiles distintos, pero que tienen ciertas características en común como su vínculo con el campo de la educación y que se trata de personas jóvenes. Estos perfiles han sido seleccionados de manera intencional con el fin de poder conocer la diversidad de trayectorias que existen dentro de este campo educativo:

- Estudiantes que se encuentran realizando sus últimos años de la carrera de Magisterio.
- Maestros y maestras que se están preparando para las oposiciones.
- Maestras y maestros en activo en Centros de Educación Infantil y Primaria y con menos de cinco años de experiencia.

La elección de estos perfiles responde al objetivo de dar voz a experiencias de personas jóvenes que en muchas ocasiones no ocupan el centro del debate educativo (Montañez Hernández et al., 2023), pero que, al igual que muchos docentes con largas trayectorias, son claves porque son ellos y ellas quienes sostendrán y formarán a los niños y niñas que forman parte de la sociedad.

Las personas participantes de esta investigación las identificamos a través de distintos nombres para proteger así su identidad, pero respetando su decisión de utilizar un nombre propio. Los perfiles de los participantes son los siguientes:

**Tabla 1***Participantes de la investigación*

<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Rol</b>
<b>Paula (P)</b>	24 años	Estudiante de tercer año del Grado de Magisterio Infantil.
<b>Santiago (S)</b>	26 años	Estudiante de último año del Grado de Magisterio Primaria.
<b>Javier (J)</b>	30 años	Maestro en periodo de preparación para presentarse a las oposiciones del cuerpo de maestros
<b>Ana (A)</b>	29 años	Maestra en periodo de preparación para presentarse a las oposiciones del cuerpo de maestros
<b>Miriam (M)</b>	29 años	Maestra en un CEO.
<b>Raúl (R)</b>	29 años	Maestro en un CEIP.

*Nota.* Elaboración propia.

#### **4.4 Categorías**

Las categorías funcionan como guía para comenzar con el análisis de las respuestas obtenidas, pero que dan margen para identificar categorías para futuras investigaciones:

- Identidad docente en construcción.
- Experiencias significativas: hechos y vivencias/conversaciones u opiniones.
- Relación teoría-práctica. La praxis: Referentes y discurso pedagógico.
- Dimensión política de la educación: la no neutralidad, justicia educativa y desigualdades del sistema.
- Esperanza como motor ético.
- Acción transformadora y participación.

#### **4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Para la recogida de datos utilizamos las entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas.

Hemos seleccionado esta técnica ya que permite mantener un hilo conductor durante las entrevistas, pero sin perder la flexibilidad para profundizar en los distintos conceptos que vayan surgiendo. En la investigación cualitativa, la entrevista se entiende como un espacio que da lugar a la interacción con el fin de comprender significados, es decir, entrevistar es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643, citado en Vargas Jiménez, 2012, p. 121). Asimismo, se percibe desde una perspectiva relacional donde la escucha va a adquirir un papel fundamental, es una conversación fluida donde las personas participantes reflexionan y reviven su vida, ante la escucha atenta y casi invisible de la persona que entrevista (Fernández, 2001). Siguiendo con esta línea de pensamiento, la entrevista no se entiende como una prueba de verdad única, porque no se trata de un recurso en busca de la verdad (Fernández, 2001).

Para llevarlas a cabo, realizamos un guion flexible con preguntas abiertas, ya que buscamos favorecer un hilo conductor que a su vez facilite un discurso continuo, entendido como una conversación entre dos personas, dirigida y registrada por la persona que entrevista (Vargas Jiménez, 2012). El guion de la entrevista se encuentra en el anexo 1 en una carpeta bajo el título “Guion entrevista TFG Raíces de esperanza”.

El guion ha sido validado por dos investigadores y docentes pertenecientes al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. A través de esta validación se busca garantizar la claridad, coherencia con los objetivos y adecuación ética de las preguntas. El procedimiento de validación lo realizamos por medio del contacto por correo electrónico: 1) en un primer correo electrónico se les explicó los objetivos de la investigación y se añadió todo el guion con las preguntas que se iban a utilizar; 2) cada investigador respondió al correo con todas sus sugerencias de mejora; 3) el guion de la entrevista se ajustó a todas las sugerencias propuestas.

Además de la validación externa del guion, la credibilidad del estudio se refuerza a través de la participación consciente y voluntaria de las personas entrevistadas. Cada participante aceptó formar parte de la investigación tras comprender su propósito, las condiciones de su desarrollo y el uso prevista de la información, aportando sus experiencias y puntos de vista desde su propia voz. Este proceso sitúa la entrevista como un espacio de expresión genuina y no como un relato inducido o impuesto por el equipo investigador. La participación informada no solo garantiza el respeto a los principios

éticos de la investigación, sino que también contribuye a la calidad del estudio, al asegurar que los datos proceden de testimonios obtenidos en condiciones de confianza y transparencia. En este sentido, como señala Torrego-Egido (2014), la participación es esencial: “no solo porque de esa manera se respeten los derechos de las personas implicadas en una realidad social, sino también porque afecta a la calidad misma de la investigación, a su rigor científico y su validez.” (p.119).

#### **4.6 Consideraciones éticas**

Se utiliza un consentimiento informado, que ha sido firmado por las personas participantes. En este se les recuerda que pueden retirarse en cualquier momento, sin consecuencias. Las grabaciones y transcripciones se utilizarán respetando los criterios de protección de datos y su uso es exclusivamente académico. En el [anexo 1](#) se puede ver el consentimiento informado.

### **5. Análisis de los resultados**

A continuación, presentamos el análisis de las seis entrevistas realizadas con el objetivo de poder comprender cómo se construye la identidad docente en formación y en etapas iniciales y qué les impulsa a participar en acciones de transformación educativa, interpretando así sus vivencias y experiencias desde la esperanza como motor de cambio.

#### **5.1 Identidad docente en construcción**

En esta categoría analizamos cómo se va construyendo la identidad docente, cómo se definen, qué rasgos asocian a “ser docente” y cómo perciben esa identidad como un proceso en movimiento. Nos interesa especialmente la identidad como algo que se configura con las experiencias, con el contacto con el aula y con el tipo de maestra o maestro que quieren ser.

En las seis entrevistas se repite la idea que la identidad docente no se vive como un rol o un proceso externo, sino más bien como una identidad que se integra en la persona y se construye de manera progresiva. Esta unión entre persona y docente Miriam la explica de manera explícita: “siento que mi identidad docente está muy ligada con mi identidad personal. Creo que el componente de maestra docente siempre está presente en las personas o en casi todas, o por lo menos en mi caso, sí.” (M).

Sin embargo, es interesante lo que menciona Raúl sobre la idea de “ser docente”, entiende que esta se va definiendo con el tiempo y con la experiencia y no solo por una vocación inicial, de hecho, destaca que:

Ha sido un poco con la experiencia y con la práctica, más que el yo ver, yo quiero ser un maestro. Yo hablando con un maestro me decía que él no creía en las vocaciones, yo tampoco creo en las vocaciones, yo creo que hay unas circunstancias en la vida y a partir de ahí van configurando un poco lo que te gusta, lo que no y y en función de la gente con la que te encuentras y con esas experiencias van configurando un poco tu perfil. (R).

Estas diferencias que aparecen en el modo de narrar esa construcción nos llama la atención. Hay perfiles que describen su identidad con rasgos personales concretos utilizando conceptos como sensibilidad, inseguridad o compromiso y con una sensación de continuidad. Miriam responde a la pregunta de cómo se definiría como maestra utilizando tres palabras: “3 palabras, adjetivos. Yo creo que el primero, sin duda, sensible, o sea, la sensibilidad desde el punto más bonito y el más duro, porque soy una persona muy sensible con todas las emociones. Implicada o colaborativa, abierta.” (M). En esta misma línea, Paula afirma:

No, pero por eso, como por otro lado, esta cosa de sentirme un poco perdida, yo creo que viene también porque creo que estoy muy comprometida, ¿sabes? Entonces también hay veces que al estar tan comprometida y tal, pues te encuentras un poco perdida porque dices, quiero hacerlo tan bien y no fallar. Pues eso, que estoy un poco ahí, que no sé por dónde me viene el aire. Pero sí, yo diría compromiso y amor. Yo soy muy de amor. Sí, es que me sale como constancia, quizás como relacionado. (P).

Por otra parte hay ciertos perfiles que entienden que esa identidad se va formando en base a los resultados de circunstancias y encuentros tal como menciona anteriormente Raúl, “yo creo que hay unas circunstancias en la vida y a partir de ahí van configurando un poco lo que te gusta” (R). Aunque, muestran distintos estilos de definirse como docentes, sostienen la misma idea de que la identidad docente se construye.

## 5.2 Experiencias significativas: hechos y vivencias/conversaciones u opiniones

Para esta categoría identificamos qué vivencias actúan como raíces del compromiso, es decir, experiencias que marcan, que producen un giro o que consolidan una manera de mirar la educación. Nos centramos en momentos de desánimo, choque, límites que se considerarían de fricción y de momentos de reapertura como reencuentro con sentido, referentes o prácticas.

Es interesante observar un patrón muy claro y es que las experiencias significativas suelen estar ligadas a un antes y después emocional y/o formativo. Por un lado, Santiago lo narra como un punto de inflexión:

A ver, yo creo que, en mi punto de inflexión, cuando estaba en La Rioja, en la otra Universidad, estaba pensando en dejarlo. O sea, a mí no me estaba gustando. Yo no creía que hubiera hecho bien pasándome a Magisterio, pensaba que tenía que haber elegido otra carrera. (S).

Sin embargo, reconoce que “llegar aquí y ver personas que sí están involucradas con la educación, personas que sí creen que la educación es necesaria para un cambio, para entonces pues aquí te hace, pues cambiarte la cara.” (S). En relación con esto, se repite esa percepción de que la experiencia significativa no siempre es un evento único, sino que el contexto influye, especialmente el profesorado y la manera que existe de enseñar en la universidad. Paula lo expresa al afirmar que “depende muchísimo del profesor, porque es la misma asignatura impartida por dos profesores distintos, cambia muchísimo” y se reafirma cuando destaca “porque es que están formando a futuras maestras. Entonces, si tú como formador de futuras maestras no te interesa la educación y no te apasiona, es que no hay nada que hacer” (P).

Por otro lado, observamos ciertas variaciones en el tipo de experiencia que se vuelve central. En Santiago lo significativo se asocia a recuperar esperanza y sentido al cambiar de entorno; sin embargo, Paula y Raúl coinciden que las experiencias significativas se articulan en relación con la calidad del profesorado y de la influencia que estos tienen en la formación. Raúl afirma que:

lo que siempre pensaba es que no quería dar clase como me han dado clase a mí. Esa es la idea que tenía yo desde el principio. Lo primero porque voy a estar yo

amargado con ese tipo de educación y lo segundo porque no quiero amargar a mis alumnos” (R).

Y continúa diciendo que:

vas conociendo a gente, sobre todo cuando empezó un poco a moverme en tema de renovación y todo esto, es cuando empecé con el máster, empecé a conocer gente como Luis Torrego, como Miriam Sonllewa, como toda esta gente y a partir de ahí ya empiezas a conocer otros temas, empiezas ya a ver los maestros que hubo en el pasado, empiezas a meterte ya en algunos proyectos de renovación como la Conspi, a ir a algunos encuentros y ahí empiezas a replantearte un poco dar la educación de otra manera (R).

Además, nos gustaría destacar que todas las personas participantes coinciden en que las experiencias ya sean vitales, en las prácticas o en la universidad funcionan como raíces porque reorganizan de cierta manera la percepción sobre el sentido de la docencia y a su vez orientan decisiones posteriores. En relación con esto Santiago al hablar de sus prácticas menciona:

he visto mi profesor de prácticas era un profesor muy transformador que miraba más por unos valores, era de educación física, si ese día tenía que parar la clase para explicar o parar o dar lo que había pasado en el pues había que pararlo, o sea que no pasa nada porque no un día no des clase y trates unos temas que son, bueno, pues temas que son actualmente muy comprometidos. (S).

Por último, nos ha resultado interesante como en las entrevistas aparece la participación en grupos de renovación pedagógica como la Conspiración educativa (Movimiento de Renovación Pedagógica) o el Grupo de Innovación Docente (GID) “Educación inclusiva y formación en la práctica”, como una experiencia que no solo les aporta formación, sino que les brinda un sostén emocional y profesional. Estos espacios se describen como lugares donde se comparte, se dialoga y se construye una mirada crítica en colectivo. Miriam lo expresa al contar su implicación en el GID:

Como persona en la vida adulta, académicamente, tengo que decir que este profesor es el que más me ha marcado él, junto con luego el grupo que he conocido de profes que son del GID este que te digo educación inclusiva. Los viernes que nos reunimos siento que sales con un aire fresco porque coincides con personas

de tu gremio o de la educación que coinciden en tu punto de vista, en tu enfoque, que dialogas, debates, discutes y te hacen estar todo el rato pensando, reflexionando sobre y también me ayuda mucho, pues en mi día a día, que a lo mejor en las escuelas en las que estás no te encuentras con tantas personas. (M).

De esta misma manera, Santiago destaca estos espacios como una red de aprendizaje compartido, menciona que “al final, si vas a estos grupos, conoces a otros profesores, conoces otras prácticas, conoces otras maneras de enseñar, otras maneras de aprender.” (S).

### **5.3 Relación teoría-práctica. La praxis: Referentes y discurso pedagógico**

En esta categoría analizamos cómo las personas participantes entienden el vínculo entre teoría y práctica y cómo la praxis aparece como reflexión que invita y se convierte en acción. Nos fijamos en la importancia de la formación inicial y continua, en los referentes pedagógicos y en cómo sostienen una formación continua y coherente con su manera de enseñar.

Una idea que se repite entre las personas entrevistadas y que se convierte en un patrón dominante es que la praxis se entiende como un puente imprescindible en la práctica docente. Miriam lo expresa de la siguiente manera:

intentar ligar siempre a la práctica, no solo quedarnos, que a mí eso me pasa en ocasiones, hacer la reflexión, pero que se quede en la cabeza y no baje a las manos, por así decirlo. O sea, que la reflexión esté ligada a la acción. Es muy difícil porque claro, pues es lo que se suele decir no, ahí todos sabemos bien la teoría, pero luego claro, llevarlo a la práctica, bueno, pero intentarlo por lo menos y seguir reflexionando para poderlo llevar a cabo. O sea, no es solo una reflexión que se quede en el aire (M).

En relación con esto Raúl afirma que

que todo maestro se debe formar durante toda su carrera, es decir, no formarte o hacer la carrera y ya eres maestro para toda tu vida.” (R) , pero va más allá y enfatiza que es muy importante el acudir a fuentes directas y a que “hay que formarse durante toda la carrera y saber dónde formarse también. (R).

Además, Paula, señala la importancia de la formación continua, así como de la existencia de espacios compartidos que permitan la formación conjunta, destaca que esto es muy importante

Mira esto es una reflexión que he hecho esta semana, que al final todo el mundo de alguna forma es maestro y maestra, ¿no? O sea, todo el mundo durante su vida enseña unas cosas para bien o para mal, ¿no? Entonces, si ya es importante siendo una persona que no se va a dedicar a esto explícitamente, seguirse formando y seguir aprendiendo y seguir, o sea, pues que te interese la vida. Pues imagínate si encima te dedicas a esto expresamente, claro que es importante y yo, por ejemplo, este año le estoy dando mucho peso a raíz de, por ejemplo, grupos que me parecen súper interesantes y súper necesarios, como la “Conspi”, esto es esencial, hablar con otros maestros. Yo ahora con una compañera que está justo, que va a mi clase y está en la de 4 años estoy hablando muchísimo con ella de todas las cosas que nos pasan o seguir formándote, o sea, leyendo libros de pedagogía, libros de cultura general, leyendo noticias de educación. O sea, todo esto es súper importante, pero también creo que es súper importante eso, hablar con otros, con tus iguales porque se aprende mucho así. (P).

En las respuestas de Miriam observamos una sensibilidad muy marcada hacia el lenguaje, ella lo formula de la siguiente manera: “A mí me encanta también el lenguaje, el cómo utilizar las palabras para expresar una creencia, un sentimiento, una realidad, un hecho” (M). Miriam continúa diciendo

Ahora últimamente se han hecho muchas investigaciones de dar voz y ella decía que claro que dar voz a los niños tiene un componente ya de jerarquización desde el adulto, es decir, el adulto es el que tiene el micrófono, vamos a decirlo metafóricamente, y yo te doy el micrófono para darte voz, pero si no quiero, no te lo voy a dar. Y no se trata de eso, es como, porque yo al principio decía, ay, mi tesis va a ser para dar voz. Y luego de repente esta autora me la mandó Luis y ya es cuando hice la reflexión con él de decir, claro, es que yo no tengo que dar voz a nadie. ¿Quién soy yo para dar o quitar la voz? Sino lo que me tengo que parar es a escuchar, que es un acto activo por mi parte, pero que no implica autoridad respecto a al niño, a la niña que me va a contar algo, sino simplemente él lo va a

contar porque no es porque yo le se lo permita, sino porque tiene derecho a expresarse.” (M).

En el caso de Ana, la praxis se apoya en referentes vinculados con la neuroeducación/neurodidáctica, ella destaca la figura de Chema Lázaro y menciona que:

es un profesor de la Universidad de La Rioja que hice el máster gracias a él porque le conocía y cuando me enteré de que era profesor en esa universidad necesito hacer ese máster. Y es un docente especializado en neuropsicología que tiene vídeos en YouTube y dice cosas creo que muy necesarias para todos los que estudian magisterio y para los docentes que ejercen. (A).

A través de las propias referencias que nos ha proporcionado las personas entrevistadas se evidencia ese patrón que comentábamos al inicio de esta categoría, la idea de que la praxis unir la formación, la reflexión y la acción en la realidad del aula.

#### **5.4 Dimensión política de la educación: neutralidad, radicalidad, justicia y desigualdades**

Para poder comprender la relación entre la política y la educación, analizamos cómo interpretan la neutralidad y la radicalidad, y cómo esos posicionamientos se traducen en decisiones vinculadas a justicia educativa y desigualdades. En esta categoría no tratamos estos términos y sus definiciones como etiquetas abstractas, sino más como formas de delimitar aspectos cómo: qué es debatible, la defensa sin matices de los derechos y cómo leen el sistema educativo actual.

Una idea que se repite es que la neutralidad se considera imposible o una forma de posicionamiento. Santiago lo explica de la siguiente manera: “en el momento que ya te posicionas, que no hablas de algo, por ejemplo, "no quiero hablar de este tema en clase" porque ya te estás posicionando por un lado o por otro.” (S), de hecho, afirma que

ya en el momento que dices que quieres que sea neutral, en el momento que quieres decir que no quiero hablar de este tema, ya te está posicionando, ya estás. ¿Por qué no quieres hablar de este tema? Entonces yo creo que imposible que sea neutral. (S).

A pesar de que la mayoría rechaza el término “neutralidad” en la educación, Ana lo mantiene, pero desde otro punto de vista, ella considera que

Pues creo que tiene que ser neutral siempre y cuando se cumplan ciertos valores. Es decir, no podemos olvidar los derechos humanos. ¿Qué es ser neutral? También habría que preguntarse porque a lo mejor para una persona el respeto hacia ciertos colectivos o hacia los demás es no ser neutral y para mí, por ejemplo, es algo básico, interesante. Entonces claro, ser neutral dependiendo desde qué punto de vista lo estés viendo. (A).

En relación con la posibilidad de que un docente puede llegar a ser radical existen ciertas variaciones al momento de definir a ese perfil radical dentro de la docencia. Por un lado, tenemos a Paula que entiende este concepto de la siguiente manera:

yo creo que radical puede ser de cualquier, o sea, como yo lo entiendo, puede ser de cualquier lado. Ahora, si a mí me van a llamar radical por velar por los derechos humanos, por los derechos del niño, por hacer una educación inclusiva. Por pues eso, no tachar a un niño o a una niña porque tenga alguna dificultad, etc., pues que me llamen radical.” (P).

En contraparte tenemos la definición que hace Santiago que asocia este tipo de docentes a perfiles que no aceptan o admiten el debate, lo define de la siguiente manera:

radical es un docente que no acepta otra opinión en clase, para mí es radical, que no acepta que haya un debate en clase, que no acepta que un alumno pueda tener otra opinión totalmente diferente a la suya, que la respete, que no la comparta, pero que la respete, o que le pueda hacer cambiar la opinión al alumno.” (S).

Por otra parte, al hacer la lectura de la justicia educativa entienden que la escuela puede reproducir ciertas desigualdades o actuar contra ellas. Raúl la define como

la justicia educativa, yo lo que veo es que cualquier niño o niña nazca donde nazca tenga el poder adquisitivo, su familia que tenga, tenga el derecho a estar educado. Y tenga el derecho a estar educado en las mismas condiciones que una persona o una familia o un niño o una niña que sea rica o que tenga dinero (R).

Asimismo, Javier reflexiona a raíz de una experiencia que observó en un colegio sobre la justicia educativa de la siguiente manera:

justicia educativa ¿qué sería? que estos docentes la promuevan de verdad y que, si estamos intentando trabajar la igualdad de género, los valores democráticos, una educación estructurada con un desarrollo integral, creo que no podemos hacer ese tipo de comparaciones que hoy en día existen en la escuela y creo que ser justo es darle lo que el niño necesita, que es ese tipo de formación, no inculcarle estos valores radicalizados. (J).

### **5.5 Esperanza como motor ético**

En esta categoría percibimos la esperanza como un eje que sostiene la identidad docente crítica y la acción transformadora. No la relacionamos con un optimismo superficial, sino como ese motor ético que les permite seguir enseñando incluso cuando el contexto se vuelve pesado. Analizamos cómo la esperanza aparece en el lenguaje de las entrevistas y cómo se vincula con la posibilidad de cambio.

En todas las entrevistas hemos observado un patrón consistente, la esperanza aparece como condición de posibilidad de la práctica docente, no la plantean como “sentirse bien”, sino como lo que mantiene en pie su compromiso. Miriam lo relaciona con la utopía de la siguiente manera:

al final como es un camino que no tiene un fin, ese caminar hacia esa utopía, esa escuela que todos deseamos. Si no tienes esperanza, no estarías caminando. O sea, te sientas en una piedra, sigues trabajando en tu día a día, por supuesto, pero para, o sea, si no crees en ello, porque al final tener esperanza, es tener fe. No quiero ligarlo a fe como al carácter religioso, pero como, o sea, tener una creencia de que es posible, ¿no? O sea, si yo tengo esperanza en algo es porque creo que sí que es posible. Si no la tengo, ¿qué sentido tiene? Entonces no te vas a esforzar por intentarlo, entonces creo que sí. También es una característica que deberíamos de tener todos los maestros, esperanza. (M).

En esa misma línea, Ana destaca la necesidad de la esperanza en contraposición al mundo actual:

Yo creo que todos los maestros vivimos por y para la esperanza de que podamos hacer algo por las generaciones actuales. Si pensamos en cómo está el mundo hoy en día, si nos quedásemos con eso y no tuviéramos esperanza de poder aportar algo, yo creo que ninguno nos dedicaríamos a esto. (A).

A través de estas respuestas se entiende que la esperanza actúa como ese motor ético porque no se queda en una simple emoción, sino que de alguna manera sostiene y protege a los docentes. Nos llama especialmente la atención en cómo las variaciones aparecen más en la forma de hablar de la esperanza y en dónde ponen el énfasis a la presencia o ausencia de esperanza. Por un lado, tenemos estos perfiles en formación (Paula y Santiago) en los que la esperanza se narra como una especie de reenganche en creer en la educación y en sus discursos, así Paula afirma

Si no tienes esperanza, si no persigues un poco esta utopía. No hay nada que te que te haga querer ir todos los días a la escuela y pensar en que en que pueden cambiar las cosas, o sea, en que todo puede ir a mejor. (P).

En esta misma línea Santiago considera que

la esperanza es lo último que se pierde, ¿no? Es lo que suele decir, pero sí, a ver, a ver, en el momento que llega aquí, los profesores con los que estoy me dieron esperanza, vieron, vi gente que sigue creyendo en esto, o sea, que la educación es lo que va a hacer cambiar a la sociedad. Entonces, claro que tienes esperanza en la educación, o sea, si no tienes esperanza en la educación, yo hubiese dejado la carrera 100%. Creo que un profesor que no tiene esperanza, que no tiene esperanza en el cambio, no tiene esperanza en sus alumnos, que no tiene esperanza en la vida, no es un buen profesor para mí. (S).

Por otro lado, tenemos perfiles en los que sus contextos están marcados por la preparación a las oposiciones para el cuerpo de maestras y maestros (Javier y Ana) en los que la esperanza convive con incertidumbre y autoexigencia. Javier expone: “quiero entender que esa esperanza es porque estos niños puedan ser digamos, adultos funcionales, democráticos, conscientes, libres y que esas decisiones que tomen sean siempre base a la igualdad, al respeto y a la convivencia.” (J). En el caso de Ana esa esperanza coexiste con dudas e inseguridad ligadas al acceso y a la evaluación externa: “te planteas muchas veces si realmente vales” (A).

## **5.6 Acción transformadora y participación**

Para poder comprender la acción transformadora, analizamos qué significa “transformar” para cada participante y cómo se relaciona con sus decisiones en el aula, en los valores, en la relación con las familias y en las críticas a condiciones que se perciben en el sistema

educativo. Nos centramos en la participación, en cómo conciben un cambio real y en las condiciones que consideran necesarias para hacerlo posible.

A nivel general, entienden la transformación como un proceso y no como un simple hecho puntual, la comprenden desde el cambio que se va construyendo desde los cotidiano. Miriam lo plantea de manera muy clara “la transformación es un proceso y un proceso puede ser finito o infinito. En este caso considero que es infinito, que no debe de estar topado.” (M). Nos llama la atención como Santiago añade a esta percepción de la transformación un matiz que va más allá de simplemente utilizar este término a la ligera, de esta manera afirma que

educar para para que exista también un cambio de verdad, que no, que a veces que ponemos el adjetivo de transformar o el verbo de transformar como algo que se puede poner así a la ligera, ¿no? Eso educar para que exista de verdad un cambio (S).

Siguiendo en esta línea, Paula lo describe como un cambio profundo y lo llega a comparar con una metamorfosis que afecta tanto al mundo como al individuo:

Me recuerda un poco, pues es como a una metamorfosis. O sea, esto de pues que tú ves el gusano, luego se convierte en la crisálida y luego sale la mariposa, ¿no? Pues es esto es un poco la educación. O es a lo que deberíamos de aspirar, ¿no? Que realmente nos demos cuenta de eso, de que la educación no es, vamos a aprender unos conocimientos, no. Es que estos conocimientos son la vida, la vida misma, ¿no? Entonces, ¿qué vas a transformar? Pues vas a transformar el mundo y a ti como persona (P).

Aunque, es interesante destacar, que a pesar de que la mayoría coincide en que la educación puede contribuir a transformar, Ana cuestiona la idealización de esta frase y menciona

es la típica frase, a ver, que no se me malinterprete, la típica frase bonita que se enseña en la universidad y que parece como demasiado idealizada.” (A) Sin embargo, a continuación, añade “Supongo que lo que queremos con una educación para transformar es llegar al aula, educar súper bien a los niños y que sean adultos responsables, respetuosos y trabajadores. (A).

Por otra parte, se repite la idea de la transformación gana fuerza cuando se convierte en acción compartida, en relación con esto Javier afirma “al final el colectivo bien formado siempre va a superar al individuo.” (J). En relación con esto, Miriam y Ana enfatizan la necesidad de esas redes externas cuando el claustro no acompaña. Raúl entiende la colaboración como un colchón que no solo protege, sino que amplía perspectivas, así defiende que

es una necesidad sobre todo hacer grupo, el tener un colchón, es decir, que si te caes, no te caes al suelo, te caes a un colchón de gente que te va a apoyar. Sobre todo te puede ayudar para cualquier duda, cualquier cosa que no sepas hacer para aprender, para formarte. Yo lo veo más necesario que nunca. El tener una colectividad, el tener un grupo, el poder hablar, el poder debatir. Yo pienso que es una red de aprendizaje enorme. Yo pienso que es necesario para cualquier maestro, maestra (R).

## **6. Discusiones**

Planteamos las discusiones como un diálogo entre lo que hemos encontrado en las entrevistas y la teoría. Partimos de la idea de que la base teórica de este trabajo se sostiene, principalmente, en la pedagogía de Paulo Freire, ya que nos ofrece un marco especialmente potente para pensar la identidad docente, la praxis, el diálogo y la transformación. Así que, hemos querido apoyarnos en fuentes actualizadas para ampliar y matizar esa mirada, algunas continúan explícitamente la perspectiva freireana y otras dialogan con esta perspectiva desde discursos contemporáneos. Con ello, no buscamos confirmar lo que ya pensábamos, sino enriquecer el análisis con referencias diversas que ayuden a comprender mejor los resultados obtenidos.

### **6.1 Identidad docente en construcción**

En nuestras entrevistas, la identidad docente se comporta como un proceso y no como una etiqueta estable que nos acompaña y que es la misma durante toda la vida como un rasgo fijo. Lluch et al. (2025) lo definen de la siguiente manera: “La identidad docente se entiende como un proceso dinámico, narrativo y situado” (p. 4).

En esta misma línea, los resultados nos indican como las personas entrevistadas sitúan la identidad docente como una construcción en la que influyen aspectos sociales, la formación recibida y los propios rasgos individuales. Es interesante como según el perfil

influyen ciertos aspectos u otros, Rivas Albuquerque (2023) diferencia y explica que en el caso de docentes en formación los entornos sociales y educativos influyen directamente en la construcción de sus identidades. En cambio, para quienes ya están ejerciendo, las políticas públicas, la participación en comunidades de aprendizaje y los factores socioculturales tienen impacto en la construcción de sus identidades. De esta manera las respuestas de las entrevistas refuerzan la idea de que el hacerse docente sucede en constante interacción con otras personas, con el entorno y con los marcos institucionales y legislativos que ordenan la práctica.

Entendemos entonces que, si la identidad se construye a partir de situaciones, va a estar marcada por culturas escolares de centros, expectativas personales e institucionales y condiciones reales de trabajo, el percibirla de esta manera nos lleva a alejarnos de esa idealización de la identidad como algo puramente vocacional y a centrarnos en cómo los contextos y las circunstancias también pueden tensionarla. Por eso, cuando hablamos de identidad en construcción la reconocemos como un proceso que no es individualista, sino profundamente contextual.

## **6.2 Experiencias significativas**

En nuestras entrevistas, las experiencias significativas no aparecen como simples anécdotas o recuerdos “bonitos”, sino como momentos que les ayudaron a reordenar la manera de entender la educación y la docencia. En este sentido lo importante va más allá de lo que ocurre, es decir, que es fundamental entender el efecto que producen, como activan las emociones, obligan a decidir y terminan dejando huella en la identidad profesional. Esto lo explican muy bien Manosalba, et al. (2025) en su trabajo de investigación ya que muestran cómo el punto crítico se encuentra tanto en la práctica como en esos desajustes que se dan entre los espacios formativos, “desarticulación entre las experiencias universitarias y prácticas, generando un quiebre en la identidad docente” (p. 125), esto se relaciona con lo que mencionan Lluch et al. (2025) acerca del prácticum, afirman que “Durante el Prácticum, esta identidad se encuentra en un momento de especial plasticidad, donde las vivencias escolares pueden actuar como “experiencias fundantes” que configuran tanto el sentido de la tarea educativa como su autoimagen como futuros docentes” (p. 4).

Esto nos indica que las vivencias se vuelven significativas no solo porque enseñan, sino que también ponen en duda lo que creíamos saber. Así, las experiencias se vuelven

significativas cuando nos obligan a decidir qué no queremos normalizar, cómo queremos ser y los valores que queremos enseñar.

### **6.3 Relación teoría-práctica. La praxis.**

Para las personas entrevistadas la praxis no consiste en simplemente decir o en aplicar la teoría, sino que va más allá: consideran que es fundamental que a partir de lo que ocurre en el aula, podamos ser capaces de leer críticamente lo que está sucediendo y que sea esa lectura que hacemos lo que nos reorienta nuestra práctica, lo que hacemos. Méndez y Morán-Beltrán (2019) citando a Freire entienden que la educación se encuentra en una constante praxis, esto lleva a una profunda interacción necesaria entre práctica y teoría, en ese estricto orden. Entonces el punto importante aquí es ese orden del que hablan estos autores, primero se entiende la práctica como realidad concreta, después la teoría que sirve como lectura que nos permite entender, comprender y reorientar, no para intentar justificar lo que estamos haciendo, es más bien el poder darle un nuevo sentido a lo que estamos haciendo y evitar que la acción se convierta en una rutina y nos acomodemos en el sistema. Por esta razón, el puente teoría-práctica no es automático ni neutro, va a depender de si convertimos lo que vivimos en el aula en preguntas con carácter pedagógico y ético. En esa línea, los resultados no plantean la teoría como si fuera un simple adorno, sino como un soporte que los lleva a revisar lo que el sistema en muchas ocasiones tiende a naturalizar.

### **6.4 Dimensión política de la educación**

En los resultados la dimensión política aparece cuando se nombra esa imposibilidad de una neutralidad en el aula y cuando se vincula la educación a términos como desigualdad, derechos, radicalidad o justicia. En relación con esto resulta interesante lo mencionado por García y García (2022) sobre la dimensión política de la educación, sostienen que “el acto educativo nunca es neutral y descontextualizado, sino político e instrumentalizado políticamente” (p. 273). Esta cita nos permite pulir la discusión, el debate no es si hay política en la educación, que siempre la hay, sino cómo opera. Siguiendo esta línea de pensamiento, Pérez (2022) afirma que “la educación no es neutral, persigue fines y, en ese sentido, es política” (p. 143).

Así, esta discusión no se queda en el simple debate abstracto sobre “ser radical” o “ser neutral”, sino que va más allá, en cómo la dimensión política se hace patente o visible cuando el profesorado decide qué derechos no se negocian y reconoce que el sistema

puede perpetuar ciertas desigualdades e injusticias dentro del aula. Por esta razón, hablar de política no implica partidismo, sino reconocer y admitir que educar es siempre intervenir en el mundo y a su vez asumir responsabilidad ante las desigualdades y la justicia educativa.

### **6.5 Esperanza como motor ético**

En las respuestas de las personas entrevistadas hemos podido observar como la esperanza no aparece como una simple emoción pasajera ni como un recurso al que acudir para buscar motivación. La esperanza aparece como una posición ética que sostiene la identidad docente incluso en momentos en los que el contexto se convierte complejo e incluso agotador. Esta idea se relaciona con Caparrós y García (2021), quienes proponen “abrirnos a la esperanza de repensar la lógica desde la que se mueve la educación hoy” (p. 84). Esta idea nos invita a dejar de ver la esperanza como consuelo y se convierte en exigencia, nos obliga a revisar qué prácticas normalizamos y qué decisiones tomamos para cuidar la dignidad y la inclusión. De esta manera, la esperanza actúa como un motor ético que nos empuja a seguir actuando sin caer en la resignación o en la acomodación. En nuestra investigación, esto se ve reflejado en cómo las personas entrevistadas no creen que sea suficiente con pensar que todo va a salir bien, sino en que hay que asumir que el cambio requiere persistencia y comunidad.

### **6.6 Acción transformadora y participación**

El cierre del hilo es la acción. En nuestros resultados hemos podido encontrar cómo las personas entrevistadas consideran que la transformación se vuelve más sostenible y “más llevadera” cuando deja de ser una tarea individual y pasa a construirse con otros, identificando esos otros como toda la comunidad educativa, las familias, otros docentes, los niños y niñas y las instituciones. En otras palabras y centrándonos en la colaboración con otros y otras docentes, las personas entrevistadas consideran que esta colaboración no es un complemento opcional, sino que se convierte en una condición que permite dar continuidad y fuerza a la acción transformadora. Candela et al. (2021) lo expresan de manera coherente cuando señalan que el aprendizaje dialógico genera un espacio rico lleno de oportunidades para la reflexión y la colaboración docente que sostiene esa función crítica y transformadora de los docentes.

Desde esta perspectiva nuestra discusión evita idealizar la transformación como un gesto heroico, más bien la entiende como un proceso que necesita una participación real y apoyo

mutuo. En las entrevistas cuando aparece el verbo transformar suele ir de la mano con la idea de hacerlo con otras personas y es que el transformar implica sostenerse en una comunidad profesional educativa que genera espacios en los que se permite compartir dudas contrastar hechos y vivencias cuidarse de ese desgaste o frustración sin aislarse.

## 7. Conclusiones

Este Trabajo de Fin de Grado nos permite afirmar que la esperanza no aparece por arte de magia por el simple deseo de que “todo salga bien”, sino más bien como una fuerza ética y política que sostiene el compromiso de los docentes. Como bien hemos mencionado a lo largo de este trabajo no se trata de una esperanza ingenua que niega la realidad social y sus injusticias y desigualdades, sino que convive con ellas y, son precisamente estas las que les impulsa a seguir actuando. Desde ahí este trabajo ha tenido como propósito comprender cómo se va construyendo la identidad profesional en estudiantes que se encuentran realizando sus últimos años de la carrera de Magisterio, docentes que se están preparando para las oposiciones al cuerpo de maestros y docentes noveles, y lo más importante conocer qué les impulsa a participar en acciones de transformación educativa, desde esa perspectiva esperanzadora y cualitativa.

Consideramos que el objetivo general se ha cumplido. Hemos podido indagar cómo se construye la identidad docente en proceso, evidenciando que esta identidad no aparece como un rasgo fijo, sino que se va construyendo poco a poco y se ajusta o cambia en contacto con experiencias vitales, con el sistema educativo y con las decisiones éticas que se toman en el día a día. Al mismo tiempo, hemos logrado analizar qué impulsa su compromiso transformador, identificando que este impulso no nace desde la búsqueda de la utopía, sino de una red formada por experiencias, valores, referentes y redes de apoyo como la Conspiración educativa (Movimiento de Renovación Pedagógica) o el Grupo de Innovación Docente (GID) “Educación inclusiva y formación en la práctica”, que les ayuda a sostener la acción. Para nosotras el interpretar estos recorridos desde la esperanza ha sido clave, la esperanza aparece como motor ético que permite persistir, seguir aprendiendo y sostener ese “empujón” que invita a la acción incluso cuando el contexto o el panorama introducen cierta incertidumbre o desgaste.

En relación con el primer objetivo específico “*Identificar qué experiencias, valores y referentes los y las llevan a dar ese “paso extra” y cómo esas razones influyen en su*

*práctica docente y/o en su formación*”, hemos podido observar que ese “paso extra” se activa mediante las experiencias significativas que han tenido a lo largo de su vida y que les ha permitido entender y comprender el sentido de la educación y la docencia.

El segundo objetivo *“Conocer la forma que tienen de entender la naturalidad política de la educación y cómo ese posicionamiento se traduce en decisiones e influye en las prácticas reales en el aula.”* se ha cumplido porque en las respuestas de las entrevistas observamos con claridad que las personas participantes entienden que la educación no puede ser neutral, incluso al “no hablar” de ciertos temas ya está evidenciando su posición. También, queremos destacar como el término “radical” se utiliza por algunas personas para cerrar el espacio al diálogo y para otras es defender los derechos y los valores democráticos. Esta forma de pensar que tienen las personas entrevistadas se traduce en acciones concretas como visibilizar realidades, trabajar valores y tomar decisiones para evitar reproducir situaciones de exclusión o desigualdad.

El tercer objetivo *“Analizar a través del cristal de la teoría de Freire como la praxis, la lectura crítica del mundo y el diálogo, influyen en sus prácticas formativas e identidad docente.”* se ha cumplido porque hemos podido observar que la praxis aparece como ese puente central entre teoría y práctica en las respuestas de las personas entrevistadas. En relación con “la lectura crítica del mundo”, esto lo podemos ver en la capacidad que tienen los participantes de identificar las desigualdades e injusticias y cuestionarlas en los resultados obtenidos. En cuanto al diálogo hemos podido observar que lo utilizan como una herramienta para enseñar, aprender y especialmente en conversaciones y colaboración con otros docentes.

En relación con el cuarto y último objetivo: *“Comprender si la participación en acciones de transformación educativa contribuye a consolidar una identidad docente crítica y esperanzadora.”* observamos que se ha logrado cumplir porque la participación se muestra como un factor que refuerza su identidad transformadora al implicarse en redes, grupos o colaboración con otros docentes, el compromiso con una educación inclusiva y la esperanza se vuelve más resistente. Entonces transformar no se entiende como un acto de heroicidad individual, sino como un proceso que requiere comunidad.

En definitiva, en este trabajo mostramos cómo la identidad docente transformadora se construye desde la experiencia vivida, la praxis, la lectura crítica del mundo y una

esperanza ética. La esperanza sirve para sostener el compromiso, pero sin ser ingenua y negar las tensiones y los problemas por los que está pasando nuestra sociedad. Entonces la transformación aparece como un trabajo gradual y colectivo que se va construyendo en decisiones pequeñas, en el diálogo y en redes docentes capaces de sostener el compromiso y el sentido.

## **7.1 Limitaciones**

Esta investigación también tiene limitaciones que conviene reconocer con honestidad:

- Experiencia investigadora aún en construcción. Al ser una de las primeras investigaciones de la investigadora, una limitación es la falta de experiencia en algunos momentos del proceso. Aun así, este trabajo ha sido un aprendizaje valioso, junto con sus tutoras han intentado mantener el rigor con lectura constante, revisión y coherencia, pero es comprensible que la mirada investigadora todavía esté en construcción.
- Complejidad del tema. El tema que abordamos es especialmente complejo y está atravesado por una carga ideológica inevitable al hablar de identidad, la dimensión política de la educación, justicia y esperanza. Esto puede generar dudas durante el análisis porque nos exige tener cierto cuidado para no forzar significados.
- Triangulación y contraste entre discurso y praxis. Otra limitación es que nuestro estudio se apoya principalmente en entrevistas, por lo que la triangulación de datos es limitada. Es posible que nos falte evidencia para contrastar con mayor solidez el discurso con la praxis real de las personas entrevistadas a través de un análisis documental o de la observación de campo.
- Identidad docente en construcción. Consideramos que otra limitación es recordar que la identidad docente cambia con el tiempo, nosotras captamos una pizca de lo que es esa identidad, pero no el desarrollo completo.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones este trabajo ha sido un proceso muy valioso y bonito para la investigadora, quien no solo ha aprendido y disfrutado realizando esta investigación, sino que ha tenido la oportunidad de conocer a las personas que la han acompañado a lo largo del estudio y ha sido un privilegio el poder escuchar sus vivencias con respeto y admiración. Por eso los aprendizajes que nos deja este TFG no son únicamente formativos o académicos, también son personales porque nos han ayudado mirar la docencia con más sentido, cuidado y esperanza.

## **7.2 Prospectivas**

Para futuras investigaciones recomendamos ampliar este estudio, en primer lugar, mediante el seguimiento longitudinal de las mismas participantes, con el fin de analizar cómo evoluciona, a lo largo del tiempo, la esperanza, la praxis y el posicionamiento político docente. En segundo lugar, proponemos complementar las entrevistas con otras técnicas de recogida de información, como el análisis documental de personas o libros referentes o la observación en el aula, que permitan contrastar los discursos narrados con las prácticas educativas reales. Por último y no menos importante, de hecho, es para nosotras fundamental el poder diversificar la muestra incorporando participantes, es decir docentes, de distintas partes de España, de centros con diferentes características y contextos, para así comprender mejor cómo estas condiciones facilitan o dificultan una identidad docente transformadora y crítica.

## Referencias bibliográficas

- Bautista, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Candela Soto, P., Blanco García, M., & Jiménez Andujar, E. M. (2021). Del estigma a la colaboración docente: una experiencia crítica y transformadora en una escuela extraordinaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Caparrós Martín, E., & García García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 83-97. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.008>
- Cuello Romero, C. (2023). Educación problematizadora de Paulo Freire: Un giro desde lo antropológico y epistemológico del ser. *Revista Digital De Investigación Y Postgrado*, 4(7), 131-142. <https://doi.org/10.59654/sxfadh42>
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación* 28(1), 119-142.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Servicios Koinonia.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2025). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Fundación Esplai Ciudadanía Comprometida. (2019). *Juventud y participación política: Compromiso de transformación social*. (Documentos para el debate, 8).

<https://fundacionesplai.org/wp-content/uploads/2022/02/dd8-Documentos-para-el-debate-8-en-ALTA-calidad-v2.pdf>

- Gadotti, M. (2020). La conectividad radical de Paulo Freire. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros. *Voces de la educación*, número especial, 15-30.
- García-Retana, J. Á. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 40(1), 113-132. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- García Fernández, R., & García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidialógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 266-276. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernández-Castilla, R. (2022). Investigación para la justicia social. En T. Fontaines-Ruiz, J. Pirela Morillo, & M. Vergara Fregoso (Eds.), *La investigación en la mira: Interacciones y significados* (pp. 33-60). Ediciones RISEI. <https://editorial.risei.org/index.php/risei/catalog/download/17/44/1083?inline=1>
- Hernández Reyes, C. M (2025). *Autoetnografía: Sentido y misión de ser docentes* [Trabajo de curso no publicado]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia, Campus María Zambrano. (Asignatura: Observación Sistemática y Análisis de Contextos Educativos).
- Huertas-Charles, L. & McLaren, P. (2021). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 37-45.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lluch Molins, L., Maseu-Yélamos, E. y Selva Olid, C. (2025). El prácticum como espacio de formación ética: hacia una identidad docente crítica en contextos reales. *Revista*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 1-14.  
<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117999>

Méndez, J. & Morán-Beltrán, L. (2019). Educación y emancipación: Paulo Freire. *Entretextos. Revista de estudios interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 13(24-25), 134-146.

Montalbán, M. (18 de julio de 2025). El Gobierno de Mazón excluye los cursos sobre antifascismo y memoria del profesorado de Secundaria: “La ideología debe estar fuera de las aulas”. *Infobae*. <https://www.infobae.com/espana/2025/07/18/el-gobierno-de-mazon-excluye-los-cursos-sobre-antifascismo-y-memoria-del-profesorado-de-secundaria-la-ideologia-debe-estar-fuera-de-las-aulas/>

Montañez Hernández, L., Delgado Valles, C., & Salinas Cervantes, L. (2023). Desafíos de maestros noveles en procesos de inclusión educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes. En M.G Oliver Téllez & S.E Pozos Retana, (Eds.), *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Murillo, F. J. & Duk, C. (2024). La esperanza crítica como elemento imprescindible en una educación inclusiva para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>

Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133–144.

Pérez Alva, E. (2022). La propuesta de Investigación para la Acción y la Toma de Decisiones (IAD): repensando la experiencia desde la universidad pública de Perú. En M. Alva & E. Pérez (Eds.), *Investigación-acción y educación popular* (pp. 143-160). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Pitano, S. D. C. (2017). La educación problematizadora de Paulo Freire, una pedagogía del sujeto social. *Inter Ação*, 42(1), 87-104.

- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128/5075>
- Ovelar Pereyra, N., (2004). Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica. *Educere*, 8(27), 453-460.
- Raventos, A. (30 de septiembre de 2022). La pedagogía de Paulo Freire. *Narixa Camps*. <https://narixacamps.com/la-pedagogia-de-paulo-freire/>
- Rivas Albuquerque, E. M. (2023). Identidad docente del profesorado de educación primaria: estado del conocimiento en SciELO y DOAJ (2012-2022). *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, 1820. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1820](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1820)
- Saiz, E. (2025, 14 octubre). El Ayuntamiento de Sevilla retira el cuadernillo de educación sexual que indignaba a Vox. *El país* <https://elpais.com/espana/andalucia/2025-10-14/el-ayuntamiento-de-sevilla-retira-el-cuadernillo-de-educacion-sexual-que-indignaba-a-vox.html>
- Santamaría-Cárdaba, N. (2016). *Los MRP y la identidad profesional docente: La visión de sus integrantes* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17487>
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Torres, R. M. (1987). *Educación liberadora y educación popular*. Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación-CEDEC.
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro/a en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid*. (Versión 4). [https://drive.google.com/file/d/1dx6Rs-AqE9orPTDxhI\\_mPBYqq\\_saTf9G/view](https://drive.google.com/file/d/1dx6Rs-AqE9orPTDxhI_mPBYqq_saTf9G/view)

Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Verdeja Muñiz, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1).

## Anexos

### Anexo 1

En el siguiente enlace se encuentra la carpeta con: el consentimiento informado, el guion de la entrevista y las transcripciones de las entrevistas realizadas.

[https://uvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/ceciliamitchell\\_hernandez22\\_estudiantes\\_uva\\_es/IgApCdpGLBNJTYU1CCaK8eHfAa7D-8g9lw2SjneGBpL126U?e=GG7d2O](https://uvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/ceciliamitchell_hernandez22_estudiantes_uva_es/IgApCdpGLBNJTYU1CCaK8eHfAa7D-8g9lw2SjneGBpL126U?e=GG7d2O)

También puede acceder a la carpeta escaneando el siguiente código QR:

