

Hacia una formación inicial docente con pertinencia cultural y social: lecciones desde las ideologías curriculares de futuros profesores

César H. Peña-Sandoval^{1*} y Patricia Venegas-Weber²

(1) Departamento de Formación Pedagógica, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. (correo-e: cesar.pena@umce.cl)

(2) College of Education, University of Washington, Seattle, USA. (correo-e: pveneg@uw.edu)

* Autor a quien debe ser dirigida la correspondencia.

Recibido Mar. 31, 2022; Aceptado May. 26, 2022; Versión final Jun. 15, 2022, Publicado Oct. 2022

Resumen

Este estudio se propuso identificar las ideologías curriculares predominantes entre profesoras y profesores en formación de universidades chilenas, analizando el potencial formador que este conocimiento tiene para la FID (formación inicial docente). En el marco de un proyecto FONDECYT, se recolecta información utilizando el denominado Inventario de Ideologías Curriculares. Este fue respondido por 433 participantes provenientes de cuatro universidades de distintas regiones de Chile. El análisis tuvo como lentes teóricos las ideologías curriculares, la perspectiva sociocultural y el enfoque de justicia. Los resultados mostraron que la ideología predominante fue la centrada en el aprendizaje y, en concomitancia con el reconstruccionismo social, posibilita la hibridez ideológica. También fue relevante la presencia del eclecticismo y, en menor medida, el antiacademicismo. Estos resultados impulsaron conceptos emergentes como la hibridez crítico-reflexiva, promoviendo el enriquecimiento curricular en la FID. Las conclusiones apuntan a mayor pertinencia social y cultural al servicio de las y los estudiantes menos favorecidos del sistema escolar.

Palabras clave: formación inicial docente; ideologías curriculares; perspectiva sociocultural; justicia social; pedagogía culturalmente relevante

Towards a culturally and socially relevant teacher education: lessons from preservice teachers' curriculum ideologies

Abstract

This study aimed to identify the predominant curriculum ideologies among preservice teachers at Chilean universities, analyzing the formative potential that this knowledge has for teacher education. Enacting a FONDECYT project, information was collected using the Inventory of Curriculum Ideologies, which was answered by 433 participants from four universities located in different Chilean regions. Curriculum ideologies, a sociocultural perspective, and a social justice approach were used as theoretical lenses. The results showed that the predominant ideology was learner-centered and, in concomitance with social reconstructionism, enabled ideological hybridity. Also relevant was the presence of eclecticism and, to a lesser extent, anti-academicism. These results fostered emerging concepts such as critical-reflexive hybridity, promoting curricular enrichment in teacher education. The conclusions point to greater social and cultural relevance to serve disadvantaged students in the school system.

Keywords: initial teacher education; curriculum ideologies; sociocultural perspective; social justice; culturally relevant pedagogy

INTRODUCCIÓN

A partir de la pandemia por COVID-19, la educación en general y la formación docente en particular, enfrentan desafíos muy complejos pues no solo enfrentamos retos de emergencia sanitaria y económica, sino también contextos sociopolíticos donde se profundizan las desigualdades. Mientras algunos promueven regresar a la “normalidad”, sin considerar transformaciones urgentes, otros llaman a considerar la pandemia como una oportunidad para replantear la educación como un proceso genuinamente relevante para niños, niñas y jóvenes (Ladson-Billings, 2021). Ante esto, la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1986) subraya los procesos de co-construcción en contextos culturales de modo de no seguir haciendo lo mismo si buscamos el logro académico, social y cultural de los y las estudiantes, particularmente aquellos más desfavorecidos.

En América Latina, lo anterior se funde con antiguas demandas sociales de justicia social como respuesta a desigualdades de larga data. En Chile, por ejemplo, el reciente estallido social condujo a la elección de una Convención Constitucional multicultural y con paridad de género en 2021. La nueva constitución reemplazará a la de la dictadura y se espera que establezca una nueva visión de educación, esto es, democrática y como un derecho social; no como bien consumo subsidiado por el Estado. Mientras este proceso histórico avanza, educadores e investigadores reflexionamos sobre qué significa este nuevo escenario para la educación y para la formación del profesorado. En este artículo, es de especial interés abordar lo que ello significa para la formación inicial docente (FID), considerando el proceso sociopolítico en el cual dicha formación está inmersa.

La evidencia empírica en Chile muestra que la calidad de la FID depende de la calidad institucional de las universidades (Pedraja-Rejas et al., 2012). Asimismo, la visión formativa institucional impacta en la formación. Por ello importa que diversos programas de FID declaren adscribir a una perspectiva de justicia social. Sin embargo, ello arriesga quedarse en el discurso o la ambigüedad conceptual. Esta perspectiva se expande globalmente (Tan, 2019), pero la falta de consenso sobre qué es educar para la justicia social es un problema internacional (Carlisle et al., 2006). A nivel local, la escasa investigación muestra que pocos programas tienen actividades curriculares con perspectiva de justicia social; además, muchos aún se centran en temas específicos como los grupos indígenas (Jiménez-Vargas y Montecinos-Sanhueza, 2019). Así, tanto la formación como la investigación deben abordar la diversidad sociocultural y étnica histórica de Chile, pero también la creciente diversidad cultural, racial y lingüística que trae la inmigración. Ella se concentra en escuelas y liceos públicos donde asiste el estudiantado de menor nivel socioeconómico y donde aún no se facilita adecuadamente el aprendizaje situado donde se perpetúen su cultura e intereses (Paris y Alim, 2014).

Referentes de trascendencia mundial han centrado su trabajo en contextos educativos caracterizados por pobreza y marginación; por ejemplo, en Estados Unidos ponen en el foco en estudiantes afroamericanos, latinos e inmigrantes para promover una FID culturalmente relevante, orientada a la justicia social (Ladson-Billings, 2014; Paris, 2012). Estos destacan características profesionales docentes como la competencia cultural, la conciencia sociopolítica y los vínculos con las comunidades. En sintonía con aquello, reconocemos que para avanzar efectivamente hacia una FID con pertinencia cultural y sentido de justicia es necesario que la investigación y la formación comiencen por estudiar e incorporar, respectivamente, lo que las y los profesores en formación traen consigo a su formación en términos de ideologías curriculares (Schiro, 2013). Dado que estas visiones o filosofías prácticas orientan la acción presente y futura, es clave conocer las ideologías curriculares de futuras/os profesores, en el entendido de que ellas son filtro filosófico-ideológico de la formación que reciben y que, posteriormente, pondrán en práctica. Además, esto también apunta a construir nuevas miradas para abordar un nudo problemático siempre presente en la docencia: la brecha o falta de coherencia entre discurso (ideología) y práctica en el aula.

Consecuentemente, este estudio abordó las ideologías curriculares de profesoras y profesores en formación de distintas universidades y disciplinas, asumiendo con Schiro (2013) que las visiones sobre los propósitos de la escuela, sobre el rol docente, sobre el aprendizaje, sobre el conocimiento, sobre las y los estudiantes y sobre la evaluación, influyen en sus discursos y prácticas, desde su proceso formativo y con proyección hacia su ejercicio profesional posterior. Postulamos que identificar las ideologías curriculares es de suma relevancia para repensar la FID y enriquecer su currículum con miras a una educación más justa, con pertinencia social, cultural y lingüística para todas y todos. Dado ese propósito, las preguntas que guiaron el estudio fueron: 1) ¿Cuál(es) es (son) la(s) ideología(s) curricular(es) predominante(s) entre las y los profesores en formación de diferentes universidades de Chile?; 2) ¿Qué potencial formador tiene(n) la(s) ideología(s) predominante(s) para abordar los desafíos pedagógicos de diversidad y justicia social en el sistema escolar chileno? A continuación, las secciones se organizan de modo que presentamos el marco teórico, exponemos la metodología y, finalmente, profundizamos en los hallazgos y cómo estos permiten esbozar algunas orientaciones y proyectar una FID enriquecida en términos de pertinencia social y cultural.

OTROS ANTECEDENTES

Al explorar las interrogantes arriba planteadas, buscamos avanzar hacia nuevas formas de abordar la FID, donde los *currícula* de formación inicial puedan contribuir a cultivar docentes y sistemas educativos más

equitativos. Por ello, en coherencia con la necesidad de que los estudios sobre FID tengan una mirada comprensiva que permita el enriquecimiento del campo, aquí articulamos tres lentes teóricos principales: las ideologías curriculares; la perspectiva sociocultural; y el enfoque de justicia social.

Ideologías curriculares

El curriculum se reconoce teóricamente como un instrumento político, no neutral, pues es un acto ideológico (Harb, 2017). En tal sentido, Schiro (2013) afirma que los sistemas de creencias y valores asociados a la educación son ideologías respecto a cómo debe ser un curriculum y, consecuentemente, sobre cuáles son las buenas prácticas en la escuela. Así, su clasificación establece cuatro grandes ideologías curriculares: Academicista, Eficientista Social, Centrada en el Aprendizaje y Reconstruccionista Social. Estas se traducen en filosofías prácticas por parte de quienes educan. Muy sintéticamente, podemos señalar que: la ideología Academicista representa la transmisión de una cultura acumulada desde la erudición de quien enseña; la ideología Centrada en el Aprendizaje propone que la educación debe centrarse en las necesidades e intereses de cada estudiante; la ideología Reconstruccionista Social ve la educación como un medio para la transformación de la sociedad, es decir, para hacerla más justa; y, la ideología Eficientista Social busca concretar una educación que logre satisfacer eficazmente las necesidades de la sociedad para su mejor funcionamiento.

Si bien Schiro (2013) señala que algunos se alinean claramente con una ideología, hay casos sin una clara adhesión ideológica, es decir, presentan una perspectiva ecléctica. En tal sentido, importa la propuesta de Posner (2005) pues reconoce el eclecticismo como foco y fuente de reflexión. Postula el concepto de eclecticismo reflexivo como lente para analizar las perspectivas en conflicto y gatillar la reflexión en las y los educadores. Por ejemplo, si en la FID se abordan diversas posturas en conflicto sobre el curriculum y sus implicancias prácticas, los y las futuras docentes deben reflexionar sobre ello para posicionarse con fundamento. Preguntarse y buscar respuestas sobre estos desacuerdos ideológicos fundamentales previene de actitudes tales como: ignorar a los expertos; solo seguir a un experto u obedecer a las autoridades; o tomar prestadas ideas de distintas perspectivas solo porque funcionan. Por ello, la postura de Posner (2005) es actuar decisivamente por medio de este eclecticismo reflexivo.

A la luz de dicho concepto, no basta identificar la presencia del eclecticismo, arriesgando una mera connotación negativa o de ambigüedad. A juicio de Posner (2005), el eclecticismo es inevitable e innegable. Ante ello, se deben discutir las distintas ideologías, develando sus supuestos y comprendiendo sus consecuencias. Esa problematización permite entender el curriculum, su desarrollo e implementación con una mirada crítica-reflexiva, alejada de la racionalidad técnica. Así, en sintonía con el marco de las ideologías curriculares, es crucial que en espacios como la FID se expliciten las ideologías presentes en las y los profesores en formación. Así como el eclecticismo reflexivo implica enfrentar con rigor las disputas ideológicas para construir una visión fundamentada, también contribuye a evitar discursos y prácticas obsoletas en una lógica de reproducción. Finalmente, esa misma reflexividad crítica constituye un lente poderoso ante cualquier perspectiva emergente. Por ejemplo, ante las ideologías curriculares expuestas por Schiro (2013), en la FID pueden surgir matices frente al eclecticismo que también deben abordarse reflexivamente.

Estudios recientes siguen el marco propuesto por Schiro (2013), donde algunos exploran las ideologías curriculares de universidades y sus académicos (Farahani y Maleki, 2014), otros comparan las ideologías de profesores en ejercicio en distintos países (Mnguni et al., 2020) o exploran las ideologías de planes de estudio de disciplinas específicas (Mnguni, 2021). A nivel local, por ejemplo, se han identificado y descrito las ideologías curriculares de actores y agencias que debaten en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Gazmuri, 2017). El mismo Schiro (1992) inició su proyecto investigativo estudiando las ideologías de docentes en ejercicio, pero aún existe una brecha en el área específica de formación inicial docente. En los últimos años esta brecha ha sido abordada en el contexto local (Peña-Sandoval y López, 2020; Peña-Sandoval y Aranda, 2021) y los hallazgos apuntan al desarrollo de nueva teoría que expanda el marco desde las cuatro grandes ideologías descritas.

Perspectiva sociocultural y justicia social en la FID

El doble prisma en este título (perspectiva sociocultural y justicia social) responde tanto a la evidencia reciente respecto al predominio de la ideología centrada en el aprendizaje (ej., Mnguni et al., 2020; Peña-Sandoval y Aranda, 2021) como a la abundante literatura que propone el enfoque de equidad, diversidad y justicia social (Mills y Ballantyne, 2016; Sleeter et al., 2016), particularmente en la FID (Reagan y Hambacher, 2021). Revisamos ambos lentes teóricos en una imbricación necesaria para el contexto de la FID, donde el predominio de un sistema de creencias (ideología) puede canalizarse en una formación docente con relevancia social, cultural y lingüística, por una parte, y coherente con enfoques crítico-reflexivos para una educación justa, por otra.

Primero, posicionarse desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje significa concebirlo como un proceso socialmente mediado, fruto de las interacciones con los demás y con el ambiente (Newman y Latifi, 2020; Vygotsky, 1986). En este proceso, el lenguaje es protagonista en tanto es “la herramienta de las herramientas” y permite articular comprensión y acciones en un contexto cultural, con artefactos culturales específicos. Según esto, la interacción mediadora del aprendizaje debe ser facilitada en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), un marco de referencia que sintetiza la propuesta de Vygotsky (Eun, 2019). La ZDP es la distancia entre lo que un individuo es capaz de hacer en forma independiente y lo que es posible de lograr con la ayuda de otro/a más capacitado/a. En el contexto escolar, esta ZDP es el espacio privilegiado para conectar teoría y práctica y favorecer una pedagogía situada.

Con su teoría, Vygotsky apunta al desarrollo del pensamiento de orden superior, el cual requiere una conciencia y un control de las ideas, no tan solo la repetición. Esto se logra en un marco relacional, por medio de interacciones sociales y el uso de recursos que conectan con el conocimiento cotidiano y lo extienden para lograr un entendimiento más amplio de conceptos, ya sean matemáticos, literarios o científicos (Vygotsky, 1986). Actualizando esta teoría en contextos escolares diversos, este marco relacional implica respetar diversos saberes, experiencias, lenguajes e identidades. Por ello, surge el desafío de diseñar espacios social, cultural y lingüísticamente apoyadores del aprendizaje (Venegas-Weber, 2018), en los cuales cada estudiante es responsable de su propio desarrollo intelectual y emocional y el de sus pares. Aterrizarlo en el aula significa considerar cómo las interacciones sociales y el entendimiento adquirido se generan en un ambiente que sostiene la interacción, particularmente entre identidades de diversos grupos sociales, étnicos, raciales, etc. (Ladson-Billings, 2021).

Desde el punto de vista de la docencia, adoptar una perspectiva sociocultural del aprendizaje ayuda a que las y los profesores lleven a cabo una pedagogía que no enfatiza las deficiencias sino las fortalezas y los conocimientos previos de quien aprende (Newman y Latifi, 2020; Vygotsky, 1986). Esta perspectiva reconoce la interacción dinámica entre la enseñanza, el aprendizaje y otros procesos como la evaluación; dicha interacción se extiende a través de las personas, los lugares y el tiempo. En oposición a concepciones tradicionales que se centran en un individuo descontextualizado, la perspectiva sociocultural enfatiza los contextos, lo cual enmarca la concepción del aprendizaje, así como el tipo de prácticas y las expectativas sobre los estudiantes. Esto es esencial en ambientes educativos cada vez más diversos, donde se requiere afirmar y dar uso pedagógico a los trasfondos socioculturales (saberes familiares, comunitarios, etc.) de cada estudiante. Así, cada uno/a se reconoce y valora como persona que adquiere y aporta experiencias y conocimientos desde distintas fuentes, dentro de una comunidad de aprendizaje y donde estudiantes y profesores/as aprenden con y de los demás.

Segundo, el enfoque de justicia en educación ha sido conceptualizado a nivel internacional (Carlisle et al., 2006) y local (ej., Peña-Sandoval y Montecinos, 2016) como un enfoque necesario para la transformación social. En el campo de la FID, Cochran-Smith et al. (2009) destacan ejes de los programas de formación con orientación de justicia tales como: dominio de los contenidos, conocimiento pedagógico de los contenidos, enfoques críticos sobre la enseñanza, competencia cultural y relaciones democráticas con las comunidades. Añaden que la enseñanza buena y justa (*good and just teaching*) no solo promueve la equidad y la calidad del aprendizaje, sino que también fomenta prácticas más horizontales. Por lo tanto, la FID debería contribuir al enfoque de justicia social promoviendo una educación en la que todos aprendan, se desarrollen integralmente y en la que la democracia y la afirmación de la diversidad sean objetivos esenciales (Guillen y Zeichner, 2018; Kretchmar y Zeichner, 2016).

En Chile, Sleeter et al. (2016) establecieron cuatro dimensiones para la FID con enfoque de justicia social: 1) desarrollo de relaciones recíprocas con estudiantes, sus familias y sus comunidades; 2) enseñanza contextualizada dando cuenta de las cultura, lenguajes, experiencias e identidades; 3) integración de perspectivas marginadas y temas de equidad y poder como parte de un currículum inclusivo; y 4) situar a las familias y comunidades dentro de un análisis de inequidades estructurales. Estas dimensiones ponen el foco en la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad porque, más allá de la creciente diversidad, el factor central de la marginalización de niños, niñas y jóvenes es la pobreza (Gorski, 2016). Así, la FID con orientación de justicia social subraya la equidad educativa, la igualdad de oportunidades, los derechos humanos y la atención a la diversidad. El propósito es ayudar a construir una FID -y, como consecuencia, una escuela- que promueve una educación donde todos/as aprendan y se desarrollen integralmente en un ambiente democrático, afirmador de las diferencias sociales, culturales y lingüísticas.

Sobre cómo se conecta la perspectiva sociocultural con el enfoque de justicia social, sobresale en las últimas décadas el desarrollo de una propuesta teórica con creciente evidencia empírica en la literatura: la Pedagogía Culturalmente Relevante (CRP, por sus siglas en inglés). Esta encarna lo sociocultural y la justicia social pues es una pedagogía que empodera a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente mediante el uso de referentes culturales para tratar conocimiento, habilidades y actitudes (Ladson-Billings, 2014). En

consecuencia, es una pedagogía que enseña a través de las fortalezas personales y culturales, de las capacidades intelectuales y los logros previos de las y los estudiantes menos favorecidos, de diversos grupos étnicos. Por ello, la CRP es validadora, integral, multidimensional, empoderadora, transformadora y emancipadora, que son rasgos propios de la pedagogía crítica y el enfoque de justicia social.

Siguiendo a Ladson-Billings (2014), la CRP engloba tres principios: 1) el logro académico o aprendizaje estudiantil; 2) la competencia cultural; y 3) la conciencia sociopolítica. El primer principio significa mantener altas expectativas académicas y ofrecer apoyo adecuado o andamiaje. El segundo implica adaptar o remodelar el currículum, aprovechando los conocimientos previos y estableciendo relaciones sólidas con los/as estudiantes y sus familias. El tercero significa que las/os profesoras desarrollan una perspectiva crítica propia, abordando las desigualdades sociales y ayudando a sus estudiantes a utilizar las habilidades que aprenden para comprender mejor y criticar su posición social y su contexto. Así como en los dos primeros principios resaltan directamente la perspectiva sociocultural, en el tercer principio resuena profundamente una visión reconstruccionista que es propia del enfoque de justicia social.

METODOLOGÍA

El estudio se inserta en una agenda de investigación más amplia, adoptando un enfoque interpretativo (Merriam, 2009). Corresponde a un estudio de caso múltiple de cuatro universidades de distintas regiones de Chile, donde cada caso es un sistema acotado. Es decir, en cada universidad, el caso lo constituyen profesoras/es en formación de distintas carreras y cohortes; por tanto, está delimitado por la unidad de análisis y no por el tema de investigación (Merriam, 2009). Dentro de dicho marco metodológico, este artículo se centra en el primero de los objetivos de un proyecto FONDECYT, a saber: Identificar las ideologías curriculares que predominan en las y los profesores en formación inicial. A partir de ello, se analizan los resultados explorando cómo la FID puede aprovechar dicho conocimiento y avanzar hacia una formación más congruente con los desafíos del contexto escolar actual.

Consecuentemente, la metodología que aquí se detalla se centra en la recolección de información basada en el *Inventario de Ideologías Curriculares* creado por Schiro (2013), actividad que permite identificar las adhesiones ideológicas individuales, así como las tendencias grupales. El inventario contiene seis ítems (escuela, docentes, estudiantes, aprendizaje, conocimiento y evaluación), cada uno con cuatro afirmaciones que representan las ideologías curriculares definidas por el autor. Usando los números del uno al cuatro, cada uno/a responde estableciendo una jerarquía en sus preferencias. De tales respuestas surge un gráfico personal que representa visualmente su perspectiva ideológica, permitiendo la toma de conciencia al respecto (Schiro, pp. 263-268). Es importante remarcar que el inventario está diseñado para identificar preferencias ideológicas y reflexionar a partir de ello, sin pretensión de medición estadística. Ejemplos de las representaciones gráficas de la adaptación utilizada en el estudio se encuentran en la sección Resultados.

Participantes y recolección de datos

Participaron profesoras/es en formación de cuatro universidades de distintas regiones de Chile, a las que denominamos: 1) Universidad Pública del Norte (Castellano; Educación Física; Inglés; y Matemática y Física); 2) Universidad Pública del Centro (Castellano; Educación Física; Inglés; e Historia y Geografía); 3) Universidad Privada del Sur (Educación Física; Historia y Geografía); y, 4) Universidad Privada de la Costa (Castellano; Inglés). Como indican los paréntesis, son participantes de programas (carreras) con foco disciplinar, generalmente focalizadas en Educación Media. En la muestra se incluyeron cohortes de segundo, tercero y cuarto año, siguiendo la metodología explicitada en la agenda mayor del proyecto Fondecyt. No se incluyen las cohortes de primer año pues fueron objeto de un estudio previo (Peña-Sandoval y Aranda, 2021) y descartamos último año (quinto) por el limitado o nulo acceso (conveniencia). Respecto a los nombres de las carreras, se les asignan nombres genéricos ya que en Chile los nombres pueden variar entre instituciones; no obstante, corresponden a las mismas áreas del currículum escolar del Ministerio de Educación.

La recopilación de información se realizó durante el año académico 2021, con las debidas autorizaciones institucionales y la colaboración de formadores/as para ingresar a sesiones de clases online. El uso de esta modalidad se concretó por medio de plataformas como Zoom o Teams (según uso institucional) y se debió al contexto de pandemia por Covid-19. En dichas sesiones se explicitó el propósito del estudio y se invitó a las y los participantes a responder la actividad en una hoja formato Microsoft Word, la cual se envió previamente a las y los formadores colaboradores junto con copias de los consentimientos informados. En cada sesión online, las y los participantes firmaron los consentimientos y respondieron la actividad de manera sincrónica, para luego enviar ambos documentos por correo electrónico. Se recibió un total de 433 inventarios válidos (distribución en Tabla 1), cuyos datos fueron organizados y graficados para representar visualmente la perspectiva ideológica de cada uno/a, según los procedimientos indicados por Schiro (2013, pp. 263-268).

Tabla 1: Distribución de respuestas al inventario por universidad

Universidad	N° de respuestas	Porcentaje (%)
U. Pública del Norte (Castellano; Educación Física; Inglés; Matemática y Física)	94	21.7
U. Pública del Centro (Castellano; Educación Física; Inglés; Historia y Geografía)	209	48.3
U. Privada del Sur (Educación Física; Historia y Geografía)	79	18.2
U. Privada de la Costa (Castellano; Inglés)	51	11.8
Total	433	100

Análisis de la información

Todas las respuestas fueron graficadas siguiendo el modelo que Schiro (2013) explica en su texto. El autor aclara que -como en el ejemplo- las creencias de una persona no necesariamente deben calzar totalmente con una sola ideología, pues lo que describe su teoría es una tipología ideal más que sistemas de creencias mutuamente excluyentes. Este es, precisamente, el método y la lógica aplicados en este estudio para clasificar y analizar las 433 respuestas, identificando las preferencias ideológicas claras, eclécticas u otras posibilidades emergentes.

RESULTADOS

Como mencionamos, los resultados presentados aquí corresponden a la primera etapa de un proyecto FONDECYT, basados en la información obtenida de 433 participantes de cuatro universidades que forman profesores: dos estatales y dos privadas. Es muy relevante destacar que el corpus de información es muy superior a estudios previos (Peña-Sandoval y López, 2020; Peña-Sandoval y Aranda, 2021) tanto por el número de participantes (de distintas carreras y cohortes) así como por la diversidad de dependencias y ubicación geográfica de las instituciones formadoras. Para presentar los hallazgos, consideramos las cuatro ideologías curriculares presentadas por Schiro (2013), pero considerando otras posibilidades de clasificación; no solo la posibilidad del *eclecticismo*, sino también perspectivas antagónicas o híbridas.

Panorama de preferencias ideológicas

Del total de participantes (433), una sólida mayoría (60,3%) adhiere nítidamente a la ideología Centrada en el Aprendizaje (CA). En el segundo lugar están los inventarios de perspectiva ecléctica (ECL) con un 36,3%, es decir, participantes que no adhieren a ninguna ideología en particular, con preferencias zigzagueantes en lugar de constantes. Por otra parte, se evidencia que las ideologías Academicista y de Eficiencia Social son muy minoritarias con 2,3% y 0,9% respectivamente. Una síntesis gráfica se encuentra en la Figura 1. Es importante señalar que, aunque existen variaciones menores entre universidades y carreras, en todas ellas se predomina la ideología Centrada en el Aprendizaje (cercano o superior a 60%), hay importante presencia del eclecticismo y muy baja presencia de Academicismo y Eficiencia Social. Además, el panorama al interior de las cohortes de las distintas carreras muestra las mismas tendencias.

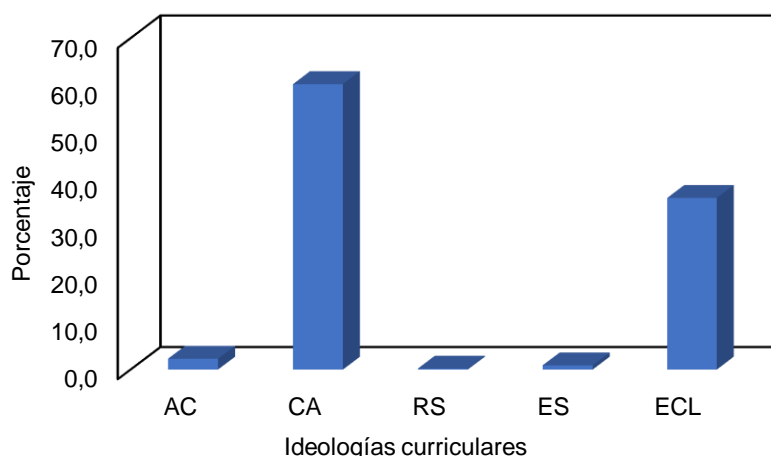


Fig. 1: porcentajes de adhesión de cada ideología

Hibridez ideológica

Sobre la ideología Reconstruccionista Social (RS) es necesario profundizar y matizar pues se trata de un hallazgo muy llamativo e importante en este estudio. Más allá del resultado global (Figura 1), donde RS aparece disminuida, la revisión detallada de los inventarios Centrados en el Aprendizaje (CA) revela que RS secunda en este grupo mayoritario. Esto es, en más del 50% de los inventarios donde predomina CA se ubica la ideología RS en segundo lugar, lo que a juicio de Schiro (2013) también refleja preferencia. Aunque en menor escala, este fenómeno ha sido identificado previamente (Peña-Sandoval y López, 2020) y posteriormente analizado (Peña-Sandoval y Aranda, 2021), siendo denominado *hibridez ideológica* entre la ideología Centrada en el Aprendizaje y la Reconstruccionista Social. Es decir, la preferencia por la primera refleja un correlato o concomitancia con la segunda. A diferencia del eclecticismo, donde no hay preferencia ideológica marcada, la hibridez aquí referida expresa clara preferencia por dos ideologías (CA primero y RS después). Este hallazgo -que discutimos más adelante, destaca especialmente por su potencial para repensar y enriquecer la FID.

Aquí no solo se confirma la notable presencia de la *hibridez ideológica* (CA + RS), sino que se establece en distintas disciplinas y cohortes, en carreras de diversas universidades chilenas. El ejemplo de la Figura 2 muestra que quien responde adhiere totalmente a la ideología Centrada en el Aprendizaje (números 1 en B), al mismo tiempo que siempre otorga el segundo lugar a la ideología Reconstruccionista social (números 2 en C). En otros gráficos de esta tendencia, cuando RS no ocupa el segundo lugar, suele ocupa el primero, confirmando aún más la hibridez señalada. Además, la Figura 2 (representativa de muchos inventarios revisados) también ilustra la baja adhesión a las ideologías Académicista (letra A) y de Eficiencia Social (letra D).

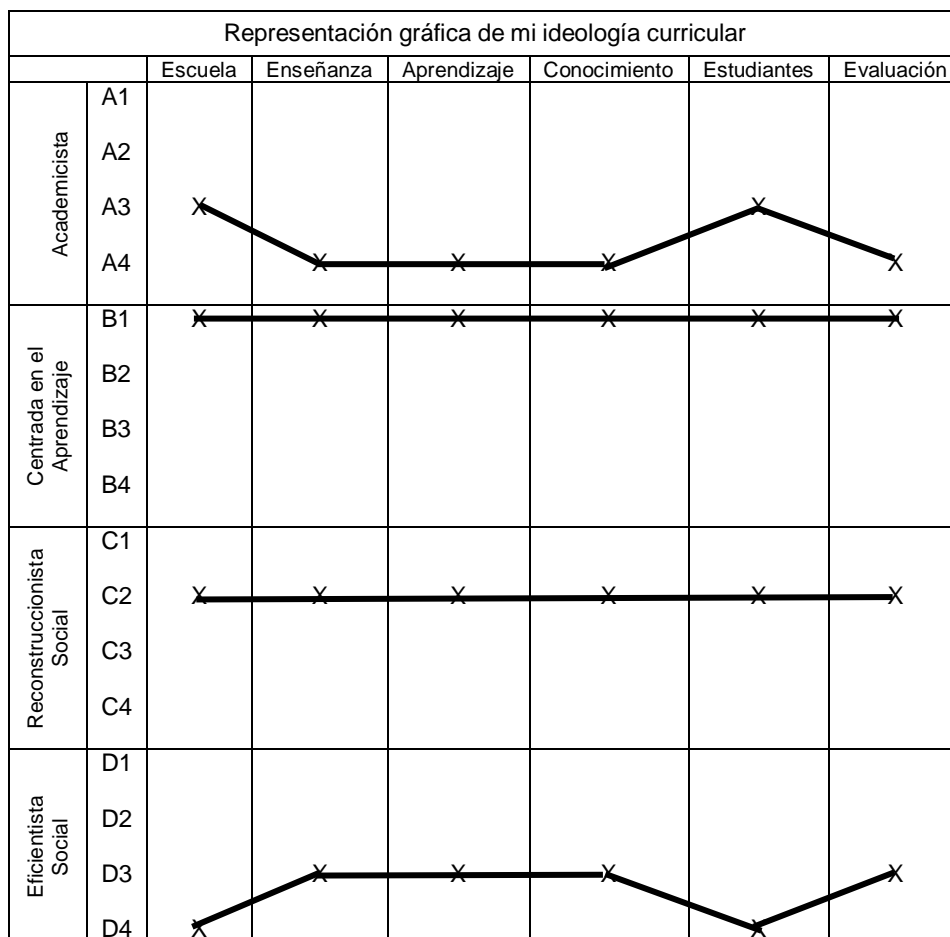


Fig. 2: Ejemplo de hibridez ideológica CA + RS. Participante U. Pública del Centro.

Eclecticismo ideológico

Lo que Schiro (2013) también ha definido como sentimientos encontrados frente a las proposiciones de cada ideología curricular, en este estudio aparece con un destacado 36,3%. Este eclecticismo refleja que, ante diversas proposiciones respecto al rol de la escuela o las/os docentes, sobre una concepción del aprendizaje o del conocimiento, o bien, una visión de las/os estudiantes y sobre qué papel juega la evaluación, un grupo

importante de participantes no tiene clara preferencia por ninguna de las cuatro ideologías. Como muestra la Figura 3, sus respuestas plasman mucha variabilidad (zigzag), dependiendo del aspecto educativo al que se enfrenten. De acuerdo al marco citado, la diversidad y el carácter dinámico de las ideologías hacen esperable que existan posturas fluctuantes o eclécticas. Para nuestro estudio, importa cómo abordar este aspecto de modo de darle un uso pedagógico en la FID. Tal como en más de 150 participantes de diversas universidades y con matices del mismo comportamiento zigzagante, la Figura 4 ilustra aquellas respuestas sin regularidad en ninguna de las ideologías. Para cada una de las ideologías hay tanto números 1 como números 4, lo cual refleja una fluctuación importante.

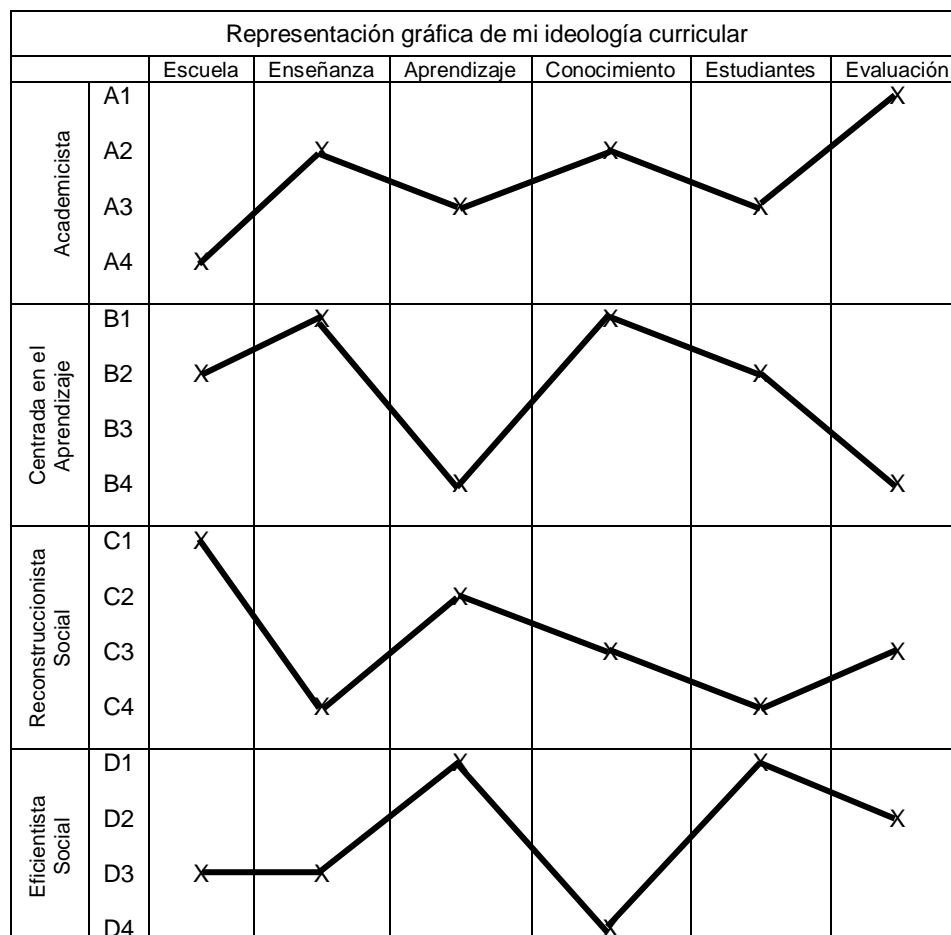


Fig. 3: Ejemplo de eclecticismo. Participante U. Pública del Norte.

Antiacademicismo

Finalmente, un grupo no menor de inventarios pueden clasificarse como *antiacademicista*, toda vez que, además de mostrar una preferencia clara por la ideología Centrada en el Aprendizaje o bien mostrar un grado de eclecticismo, se evidencia una clara distancia (números 3 y 4) con la perspectiva Academicista (ver Figura 4). En estos inventarios, el academicismo siempre ocupa el último lugar de preferencias, incluso después de la ideología de Eficiencia Social. En otras palabras, se expresa un rechazo o alejamiento ante la perspectiva tradicional de la educación que privilegia la transmisión, la acumulación de conocimiento y la centralidad del rol de quien enseña, entre algunas de sus características. Ante este rechazo de los postulados de la ideología academicista, las y los participantes muestran un posicionamiento o convicción profunda respecto a privilegiar enfoques y prácticas que, a diferencia de la visión tradicional, ponen al centro al sujeto que aprende.

Destacamos que gran parte de los inventarios que muestran hibridez CA + RS también reflejan antiacademicismo, lo cual evidencia que es un posicionamiento bastante transversal entre las y los participantes de este estudio. Incluso entre quienes no hay adhesión clara a una ideología, hay distanciamiento inequívoco frente al Academicismo. Tal como se observa en la Figura 4, ante las proposiciones que representan al Academicismo, se marca la opción más lejana. Al respecto, cabe mencionar que Peña-Sandoval y Aranda (2021) abordaron este antiacademicismo no solo como un rasgo ideológico sino en vinculación con la biografía personal y las experiencias escolares previas de quienes responden. En tal sentido, el antiacademicismo que emerge también es evidencia de lo que Schiro (2013) alude como dinamismo de las perspectivas ideológicas.

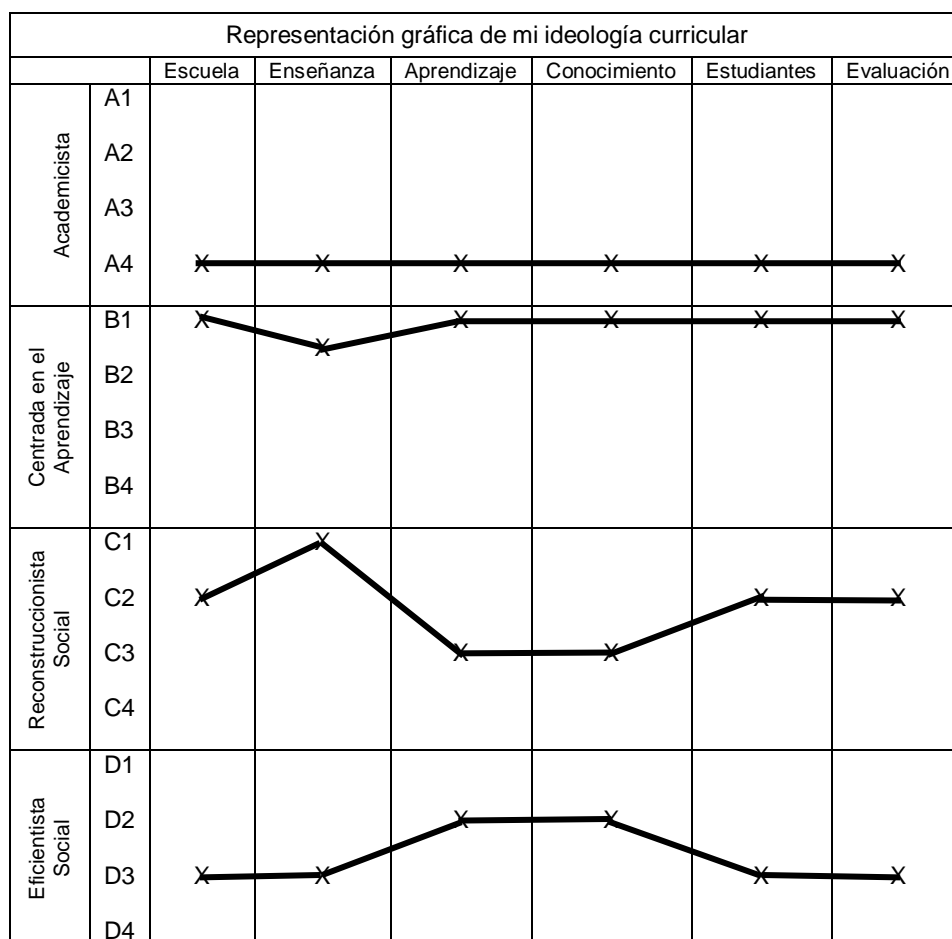


Fig. 4: Ejemplo de antiacademicismo. Participante Universidad Privada del Sur.

DISCUSIÓN

Conectando directamente con las preguntas de investigación formuladas, primero discutimos la relevancia e implicancias del predominio una ideología en particular, para luego referirnos a los matices que emergen a partir del referente teórico de Schiro (2013), es decir, a la presencia del *eclecticismo*, la *hibridez* y el *antiacademicismo*. Se abordan por su relevancia teórica y por su potencial formador en el contexto de la FID.

Comenzamos resaltamos que los hallazgos de esta investigación resultan a partir de un número mucho mayor de participantes (distintas universidades, carreras y cohortes), estableciéndose con nitidez que la ideología Centrada en el Aprendizaje (CA) es la que más identifica el sistema de creencias de profesoras y profesores en formación en la actualidad. Sin pretensiones de extrapolar los resultados (dada las características del estudio), importa constatar que existe una adhesión ideológica sobresaliente, presente en la mayoría de quienes hoy se forman en carreras de pedagogía. En el contexto de una FID con pertinencia social y cultural, la constatación de esta base ideológica predominante debe avanzar hacia una conducción o canalización para que una filosofía práctica (Schiro, 2013) se encarne en el curriculum de la formación inicial y, más tarde, en el desempeño de quienes asumirán gradualmente la responsabilidad en las aulas. Esto resulta esencial pues uno de los aspectos más problemáticos reportados en la literatura especializada es la distancia o poca coherencia entre lo que se dice o cree (discurso, ideología) y las prácticas concretas en el aula. En tal sentido, conocer cuál es el panorama ideológico (preferencias, visiones dominantes) en el contexto FID constituye un punto de partida claro para avanzar en le reducción de la brecha teoría-práctica.

Si bien adherir a la ideología CA expresa un “deber ser”, no necesariamente tiene un correlato en una concepción sólida del aprendizaje, que sea congruente con las necesidades de contextos complejos. Entonces, ¿qué hacer con esta disposición ideológica que afirma una pedagogía constructivista? Desde la perspectiva sociocultural, poner el foco en quien aprende no se limita al desarrollo cognitivo y al rendimiento o éxito académico. Tal como señala Ladson-Billings (2014), se trata también del crecimiento intelectual y desarrollo moral, junto con la capacidad para razonar y resolver problemas. Además, centrarse en el aprendizaje implica que las/os docentes desarrollan capacidades que ayudan a sus estudiantes a afirmar y apreciar su propia cultura, al mismo tiempo que se hacen competentes en otra. Más aún, desde el prisma

sociocultural, el foco en el aprendizaje no está completo a menos que se desarrolle la capacidad de identificar, analizar y resolver problemas del mundo real, especialmente los que causan las desigualdades sociales. Es allí donde la perspectiva sociocultural conecta con el enfoque de justicia, posibilitando otro tipo de formación.

Consecuentemente, la constatación de que la mayoría de las/os profesores en formación adhieren a CA apunta a la urgencia por superar el *asignaturismo* de la FID, donde los contenidos curriculares sobre el aprendizaje siguen un modelo tradicional y tienden a un constructivismo descontextualizado. Por el contrario, urge la actualización y superación de las teorías estancadas que, además, cargan sesgos como el eurocéntrico y el patriarcal, entre otros. Por tanto, al constatar que la ideología CA es predominante, el paso siguiente es reconocer que la perspectiva sociocultural en la FID no se agota con la lectura de Vygotsky y sus discípulos, sino que requiere actualizar y enriquecer dicha teoría. Así, el aprendizaje se aborda como proceso socialmente mediado, pero con las complejidades y desigualdades del contexto local (Sleeter et al., 2016), sumadas a los desafíos de la diversidad en la escuela (Jiménez-Vargas y Montecinos-Sanhueza, 2019). Por ello, desarrollos que promueven una pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 2014) o sostenedora de la cultura de los estudiantes (Paris y Alim, 2014) son necesarios de incorporar en la FID.

Por otra parte, al identificar que más de un tercio de participantes (36,3%) muestran eclecticismo ideológico, la constatación invita a explorar el potencial formador que esta disposición tiene en la FID. Más allá de analizarlo en términos de indefinición o ambigüedad, importa aprovecharlo como terreno fértil para la formación rigurosa, en lo conceptual y en la solidez de una visión de la educación, que sea congruente con las necesidades del sistema educativo. Siguiendo a Posner (2005), darle uso pedagógico al eclecticismo en la FID significa aprovechar el carácter dinámico de las ideologías (Schiro, 2013) y formar docentes que desarrollen un eclecticismo reflexivo, cuyos discursos y prácticas sean fruto de una revisión profunda de los debates ideológicos entre visiones de la educación.

La revisión de las ideologías y de los debates propios de la confrontación que surge en la teoría y en la práctica puede ayudarles a construir una perspectiva propia, sólidamente fundamentada y situada, pertinente con el contexto educativo donde se deben desempeñar. Al respecto, proponemos que no solo se trata de revisar en profundidad las ideologías ya definidas, sino problematizarlas para dar lugar a nuevas visiones que combaten los sesgos mencionados. En tal sentido, este estudio no se limita a hacer calzar los resultados con el eclecticismo reflexivo de Posner (2005) ni con las cuatro ideologías de Schiro (2013). Primero porque, en nuestro contexto latinoamericano, la reflexividad debe alimentarse de epistemologías que superen el anglo y eurocentrismo (perspectiva post-crítica, epistemologías del sur, etc.); segundo, porque las posibilidades de identificación ideológica pueden ser híbridas o complementarias, superando clasificaciones fijas.

En efecto, a diferencia de algunos estudios que siguen la clasificación de cuatro ideologías dadas (ej., Farahani y Maleki, 2014; Gazmuri, 2017; Mnguni, 2021), el nuestro avanza en la formulación la hibridez ideológica y el antiacademicismo, junto con su potencial formativo. A saber, la importante presencia de hibridez entre CA y RS da cuenta la complementariedad que muchas/os profesores en formación atribuyen a estas dos ideologías. Interpretamos que cuando CA está en primer lugar y RS le sigue, se expresa una visión donde la centralidad de la persona que aprende tiene un trasfondo de justicia social (reconstrucción), coincidiendo con la perspectiva sociocultural ya discutida. Con ello, no solo se justifica esta perspectiva, sino la incorporación de pedagogías que afirman y ayudan a sostener las culturas de las y los estudiantes (Paris y Alim, 2014; Paris, 2012).

Para quienes forman docentes, el desafío es aprovechar esta hibridez ideológica y abordarla críticamente. Por ello, proponemos el concepto *hibridez crítico-reflexiva*, es decir, la disposición que se debe educar para cuestionar los propios supuestos sobre qué es centrarse en el aprendizaje y qué implica un enfoque de justicia en la docencia. Mediante la *hibridez crítico-reflexiva*, las/os y profesores en formación pueden reconocer sus filosofías prácticas, sus fuentes epistémicas y cómo dicha reflexión fortalece su formación, comenzando por las experiencias prácticas durante la FID.

Aprovechar formativamente la hibridez ideológica en la FID también implica reconocer que, aunque resulte tentador pensarlo, ninguna ideología se presenta como una solución definitiva a los problemas educativos. Menos aún, ninguna puede anticipar soluciones a problemas emergentes que escapan a su formulación. Consecuentemente, poner en práctica la *hibridez crítico-reflexiva* significa dejar de buscar “la respuesta” a los problemas educativos, pues diferentes situaciones requieren diferentes prácticas. En lugar de pensar que, porque se adhiere a una filosofía educativa determinada se tiene la respuesta a cualquier problema, lo que se debe estimular es una comprensión -no dogmática- de las alternativas posibles.

Finalmente, la reflexividad crítica propuesta también debe ser estimulada al constatar el *antiacademicismo* (rechazo a la ideología tradicional transmisiva), el cual muchas veces se basa en la propia biografía educativa (Peña-Sandoval y Aranda, 2021). Por tanto, más allá de la identificación de este antagonismo ideológico, es

necesario trabajar el vínculo del *antiacademicismo* con la dimensión experiencial que lo hace posible. Es necesaria la legitimación de la experiencia y el saber que emerge de la misma, educando para que la disposición *antiacademicista* (basada en la experiencia previa) dé paso a la reflexión pedagógica que posibilita prácticas concretas.

CONCLUSIONES

De acuerdo al estudio reportado y sus hallazgos, destacamos cuatro conclusiones principales, las que -en consonancia con el título de este trabajo, son lecciones aportadas a la FID: 1) La ideología curricular predominante entre las y los profesores en formación de diversas universidades chilenas es la Centrada en el Aprendizaje (Schiro, 2013). Además, se constata la presencia importante de hibridez ideológica (estrecha vinculación entre CA y RS), eclecticismo ideológico y, en menor medida, de antiacademicismo; 2) tanto la ideología predominante como los conceptos emergentes (eclecticismo, hibridez y antiacademicismo) tienen gran potencial formativo en la FID, siendo una lección clave la necesidad de abordarlos de manera crítica-reflexiva para favorecer una formación más sólida en lo conceptual y más coherente con la perspectiva sociocultural y de justicia; 3) la adhesión a la ideológica Centrada en el Aprendizaje requiere ser abordada y problematizada para superar concepciones estancadas del aprendizaje, tanto en la escuela como en la formación universitaria. La lección es que la perspectiva sociocultural necesita ser actualizada desde pedagogías emergentes, culturalmente relevantes y sostenedoras de la cultura de quienes aprenden; y, 4) el estudio de las ideologías curriculares en la FID posibilita la revisión y potencial transformación del currículum de la FID para un nuevo marco sociopolítico. Una educación justa para todas y todos exige que superar el asignaturismo para lograr congruencia con las necesidades del sistema escolar.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11200459.

REFERENCIAS

- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., y George, A., Principles of social justice education: the social justice education in schools project, doi:10.1080/10665680500478809, *Equity y Excellence in Education*, 39, 55-64 (2006)
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., y otros cuatro autores, Good and just teaching: the case for social justice in teacher education, <https://doi.org/10.1086/597493>, *American Journal of Education*, 115, 347-377 (2009)
- Eun, B., The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories, <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>, *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18-30 (2019)
- Farahani, M. F., y Maleki, M., A survey on tendency toward curriculum ideologies among academic board members in educational sciences faculties—Tehran 2010–11, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.579>, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2392-2396 (2014)
- Gazmuri, R., Ideologías Curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>, *Estudios Pedagógicos*, 43,1, 157-169 (2017)
- Guillen, L., y Zeichner, K., A university-community partnership in teacher education from the perspectives of community-based teacher educators, <https://doi.org/10.1177/0022487117751133>, *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140-153 (2018)
- Gorski, P., Poverty and the ideological imperative: a call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education, <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215546>, *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 378-386 (2016)
- Harb, M., Curriculum as a discourse: Using critical discourse analysis to revive curriculum reconceptualists' thought, <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p58>, *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 58-64 (2017)
- Jiménez-Vargas, F., y Montecinos-Sanhueza, C., Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, 12(24), 105-128 (2019)
- Kretchmar, K., y Zeichner, K., Teacher Prep 3.0: A Vision for Teacher Education to Impact Social Transformation, <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215550>, *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417–433 (2016)
- Ladson-Billings, G., Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix, <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>, *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84 (2014)
- Ladson-Billings, G., I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture, <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883>, *Equity y Excellence in Education*, 54(1), 68-78 (2021)

- Merriam, S. B., *Qualitative research: a guide to design and implementation*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA (2009)
- Mills, C., y Ballantyne, J., *Social Justice and Teacher Education: A Systematic Review of Empirical Work in the Field*, <https://doi.org/10.1177/0022487116660152>, *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263-276 (2016)
- Mnguni, L., *The Integration of Different Curriculum Ideologies in a School Science Subject*, <https://doi.org/10.3390/educsci11090551>, *Education Sciences*, 11, 9, 551 (2021)
- Mnguni, L., El Islami, R. A. Z., y otros tres autores, *A comparison of the South African and Indonesian teachers preferred curriculum ideology for school science*, <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00089-x>, *Curriculum Perspectives*, 40, 3-13 (2020)
- Newman, S., y Latifi, A., *Vygotsky, education, and teacher education*, <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>, *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4-17 (2020)
- Paris, D., *Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice*, <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>, *Educational Researcher*, 41(3), 93-97 (2012)
- Paris, D., y Alim, H. S., *What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward*, <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>, *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100 (2014)
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., y Rodríguez-Ponce, J., *Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas*, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>, *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26 (2012)
- Peña-Sandoval, C., y López, T., *Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social*, <https://doi.org/10.1590/198053147086>, *Cadernos de Pesquisa*, 50, 738-757 (2020)
- Peña-Sandoval, C., y Aranda, V., *"I am Hybrid": Advancing Social Justice-oriented Initial Teacher Education from Identification and Reflection on Curriculum Ideologies*, *Linguistica Antverpiensia*, ISSN: 0304-2294, 3, 4197-4223 (2021)
- Posner, G., *Análisis de currículo*, McGraw Hill, Bogotá, Colombia (2005)
- Reagan, E. M., y Hambacher, E., *Teacher preparation for social justice: A synthesis of the literature, 1999-2019*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103520>, *Teaching and Teacher Education*, 108, 103520 (2021)
- Schiro, M., *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*, 2nd Ed., Sage Publications, Los Angeles, CA, USA (2013)
- Schiro, M., *Educators' Perceptions of the Changes in Their Curriculum Belief Systems over Time*, *Journal of Curriculum and Supervision*, ISSN-0882-1232, 7(3), 250-286 (1992)
- Sleeter, C., Montecinos, C., y Jiménez, F., *Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile*, *Teacher education for high poverty schools*, Springer, ISBN: 978-3-319-22059-8, 171-191, Cham, Suiza (2016)
- Tan, C., *Conceptualising social justice in education: A Daoist perspective*, <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1660144>, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 596-611 (2019)
- Venegas-Weber, P., *Teaching and Knowing in Nepantla: "I wanted them to realize that, that is being bilingual"*, <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1474622>, *International Multilingual Research Journal*, 12, 3, 160-172 (2018)
- Vygotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, Argentina (1986)