

<https://doi.org/10.1590/198053147086>

IDEOLOGÍAS CURRICULARES Y CONCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

 César Peña-Sandoval^I

 Tatiana López Jiménez^{II}

^I Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile; cesar.pena@umce.cl

^{II} Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Viña del Mar, Chile; tatiana.lopez@pucv.cl

Resumen

El estudio buscó identificar las ideologías curriculares de futuros profesores y su vínculo con concepciones sobre diversidad y justicia social. Los datos se obtuvieron de la aplicación del inventario de ideologías curriculares a 231 participantes y entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada del total en una universidad chilena. Los resultados muestran que predomina la ideología Centrada en el Aprendizaje y que una proporción importante muestra eclecticismo ideológico. A pesar del foco en el aprendizaje, algunos defienden argumentos academicistas y eficientistas. Es gradual la relación entre ideologías y concepciones sobre diversidad y justicia, desde una marcada coherencia hasta ausencia de dicha relación. Finalmente, se discuten implicancias para la investigación y la formación inicial docente.

FORMACIÓN DE PROFESORES • CURRÍCULO • IDEOLOGÍA • JUSTICIA SOCIAL

CURRICULUM IDEOLOGIES AND CONCEPTIONS OF DIVERSITY AND SOCIAL JUSTICE

Abstract

In this study, we aimed to identify the curriculum ideologies of preservice teachers and the relationship between those and their conceptions of diversity and social justice. Data were obtained from the application of the inventory of curriculum ideologies to 231 participants and semi-structured interviews to a purposeful sample of participants in a Chilean university. Results showed that the Learner Centered Ideology was predominant and that a significant number of participants showed ideological eclecticism. Despite the focus on learning, some defend Scholar Academic and Social Efficiency arguments. Moreover, there is a gradual relationship between ideologies and conceptions of diversity and justice, varying from a marked coherence to total absence of relationship. Finally, implications for research and initial teacher education are discussed.

TEACHER EDUCATION • CURRICULUM • IDEOLOGY • SOCIAL JUSTICE

IDEOLOGIAS CURRICULARES E CONCEPÇÕES SOBRE DIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

Resumo

O estudo se propôs a identificar as ideologias curriculares de futuros professores e seu vínculo com concepções sobre diversidade e justiça social. Os dados foram obtidos por meio da aplicação da lista de ideologias curriculares a 231 participantes e de entrevistas semiestruturadas a uma mostra selecionada de universitários chilenos. Os resultados demonstram o predomínio da ideologia Centrada na Aprendizagem e uma proporção importante mostra ecletismo ideológico. Apesar do foco na aprendizagem, alguns defendem argumentos acadêmicos e eficientistas. Há uma relação gradual entre ideologias e concepções sobre diversidade e justiça, de uma coerência marcante até a ausência de tal relação. Finalmente, são discutidas implicações para a pesquisa e a formação inicial docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • CURRÍCULO • IDEOLOGIA • JUSTIÇA SOCIAL

IDÉOLOGIES CURRICULAIRES ET CONCEPTIONS DE LA DIVERSITÉ ET DE LA JUSTICE SOCIALE

Résumé

Cette étude vise à identifier les idéologies curriculaires de futurs enseignants et leur rapport avec les conceptions de la diversité et de la justice sociale. Les données ont été obtenues en soumettant la liste des idéologies curriculaires à 231 participants et à travers des entrevues semi-structurées auprès d'un échantillon sélectionné d'étudiants universitaires chiliens. Les résultats obtenus indiquent que l'idéologie centrée sur l'apprentissage est prédominante et que l'éclectisme idéologique est aussi présent en grande proportion. Malgré l'accent mis sur l'apprentissage, quelques uns soutiennent des arguments académiques et efficientistes. Il existe une relation progressive entre les idéologies et les conceptions de la diversité et de la justice, allant d'une cohérence remarquable jusqu'à l'absence de relation. Les implications de ces résultats pour la recherche et la formation initiale des enseignants sont discutées en conclusion.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • CURRICULUM • IDÉOLOGIE • JUSTICE SOCIALE

MUCHO HA SUCEDIDO EN EL CAMPO CURRICULAR DESDE LOS TEXTOS DE BOBBITT (1918)

o Tyler (1984) en el siglo XX. Su impulso teórico-técnico creció en la década de 1960. Desde entonces, el *curriculum* fue objeto de debate, investigación y teorización por parte de diversos autores y autoras desde perspectivas distintas. En efecto, el propio significado del concepto *curriculum* ha sido y sigue siendo objeto de debate en el campo educativo. En lo central, el trabajo de Bobbitt evidenciaba el debate sobre la educación en el contexto capitalista de comienzos del siglo XX en Estados Unidos. Luego, el debate toma fuerza cuando Tyler (1949) elabora una teoría sólida desde una perspectiva técnica al servicio del sistema educativo de su época. Su influencia dura hasta nuestros días, siendo referencia obligada entre quienes lo interpretan o critican su propuesta de diseño curricular basado en cuatro interrogantes técnicas (TYLER, 1949).

Kemmis, Fitzclarence y Manzano (2008) señalan que la propuesta de Tyler implica un diseño para nada neutral. Por el contrario, sus interrogantes sobre selección del contenido, preparación del material instruccional, metodologías de enseñanza y evaluación pretenden neutralidad, pero se concentran en operativizar los objetivos educacionales. Precisamente porque no existe tal neutralidad, Kemmis, Fitzclarence y Manzano (2008) señalan la orientación teórico-técnica de Tyler y la ubican históricamente frente a la perspectiva práctica y la perspectiva crítica del *curriculum*.

Con respecto al rol del profesorado, Díaz Barriga (1993) critica el modelo de Tyler pues ignora a los docentes como fuente creadora de *curriculum*, dándoles un mero grado de técnico implementador. Por el contrario, Stenhouse (1984) tiene una visión del *curriculum* fruto de la investigación docente, planteando su construcción desde la práctica docente, elaborándolo y llevándolo a la acción. Stenhouse propone una perspectiva crítica y emancipadora del *curriculum*, con foco en la participación docente para construirlo a partir de la *praxis*.

Desde la década de 1970, toma fuerza la perspectiva crítica del *curriculum*. Tal como lo señala Sanz Cabrera (2003), la influencia de la Escuela de Frankfurt hizo posible que la perspectiva crítica diera paso a la concepción del “*curriculum* como reconstrucción del conocimiento y configuración de la práctica” (p. 13). Consecuentemente, se debilitó la visión positivista y tecnocrática del *curriculum* y surgió la denominada concepción reconceptualista, que lo considera como íntimamente unido a la realidad social, históricamente situado y culturalmente determinado. Los reconceptualistas (ej. M. Apple, S. Grundy, S. Kemmis, W. Carr, W. Pinar, J. Gimeno Sacristán, A. Pérez Gómez y J. Torres) entienden el *curriculum* como un acto político capaz de favorecer la emancipación de los menos favorecidos.

Una reciente síntesis de las distintas perspectivas curriculares (SCHIRO, 2013) definió cuatro grandes ideologías curriculares que permiten organizar conceptualmente lo que subyace a las decisiones técnicas. A saber: 1) ideología academicista; 2) ideología centrada en el aprendizaje; 3) ideología reconstruccionista social; y 4) ideología de eficiencia social. Esta categorización permite explicar el propósito de determinado tipo de *curriculum* y revela lo que, por más de un siglo, ha sido foco de conflicto entre quienes defienden diversos diseños curriculares para el sistema educativo. Consideramos esta clasificación como propicia para nuestro estudio y profundizamos en ella en el marco teórico, para luego explorar su relación con las nociones de diversidad y justicia en educación.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En diversos contextos, incluyendo Chile, el discurso educativo mayoritario converge en la necesidad de una educación basada en los principios de calidad y equidad. Hoy, desde una perspectiva crítica y ampliada, esto implica una orientación a la justicia social, afirmando la diversidad en todas sus dimensiones y ayudando a erradicar la segregación (SLEETER; MONTECINOS; JIMÉNEZ, 2016; ZEICHNER, 2018). A pesar del creciente desarrollo de esta perspectiva a nivel internacional, no existe consenso sobre qué es educar para la justicia social (CARLISLE; JACKSON; GEORGE, 2006; MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011). Tampoco existe acuerdo sobre cómo la Formación Inicial Docente (FID) puede abordar los fenómenos de desigualdad y diversidad en todas sus expresiones.

Por ejemplo, las universidades chilenas aún no avanzan lo necesario con actividades curriculares explícitas sobre diversidad y justicia, a pesar de la urgente necesidad que deriva del pluralismo cultural chileno, de la desigualdad estructural y del creciente fenómeno migratorio (FERNÁNDEZ, 2018). Uno de los estudios que advirtió de este escaso avance fue el de Venegas (2013), el cual constató en su momento que, entre los *currícula* de pedagogía, pocos tenían contenidos sobre diversidad tales como culturas originarias, educación rural, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad.

Si bien existen avances en las universidades para incluir temas de diversidad y justicia en la FID, aún son insuficientes en tanto son cambios puntuales en cursos sobre diversidad y proyectos de investigación con focos reducidos (JIMÉNEZ-VARGAS; MONTECINOS-SANHUEZA, 2019). Predominan las investigaciones en el ámbito indígena, persistiendo la necesidad de estudiar otros ámbitos de diversidad cultural e incorporar la perspectiva de justicia social en investigaciones aplicadas.

Además, el abordaje de conceptos como diversidad e inclusión suele centrarse en el enfoque de Necesidades Educativas Especiales (NEE). No obstante, las NEE son sólo una parte del espectro de identidades, trasfondos socioculturales y orientaciones que entran al aula escolar. Es este amplio espectro el que no se estudia en su amplitud en la FID chilena. Por ello, aquí subrayamos la premisa de Banks y Banks (2016) al considerar incompleto el abordaje de la diversidad desde instancias puntuales. Contrariamente, recomiendan un abordaje comprehensivo, donde muchas o todas las actividades curriculares son responsables de educar en la diversidad y para la justicia. Por ello, nuestro estudio exploró las concepciones sobre diversidad y justicia que tienen las y los futuros profesores, evitando circunscribirse a un curso puntual sobre diversidad, relevante para que disminuya el sesgo de la deseabilidad social.¹

Nuestro problema de investigación implicó establecer un puente entre la necesidad de conocer las ideologías de las y los futuros profesores y la necesidad de conocer sus concepciones sobre diversidad y justicia, pretendiendo ampliar la mirada sobre dichos conceptos y asumiendo que su tratamiento es responsabilidad de todos los espacios formativos (BANKS; BANKS, 2016). Así, la pregunta de investigación que guio este estudio fue: *¿Cuáles son las ideologías curriculares a las que adhieren las y los profesores en formación y cómo dichas ideologías se relacionan con sus concepciones sobre diversidad y justicia en educación?* Para responderla, avanzamos por tres etapas: 1) identificar las ideologías curriculares; 2) indagar en las concepciones sobre diversidad y justicia social; y 3) establecer los posibles vínculos entre las ideologías y dichas concepciones. En virtud de los conceptos involucrados, el marco teórico de referencia es el que sigue.

¹ En investigación, la deseabilidad social se entiende como la tendencia a dar una imagen de sí mismo(a) conforme a la del grupo al que se pertenece. Los discursos y actuaciones corren el riesgo de apuntar a lo políticamente correcto.

MARCO TEÓRICO

Aquí profundizamos en los dos ejes que constituyen nuestra fundamentación teórica: primero, aquel que vincula *currículum* con ideología y, luego, el que aborda los conceptos de diversidad y justicia social en el marco de la FID.

CURRÍCULUM E IDEOLOGÍA

Una de las áreas temáticas centrales en la FID es el estudio del *currículum*, tanto como teoría curricular como su diseño e implementación en aula. Menos abordadas son las filosofías o ideologías curriculares que impactan en los discursos y prácticas. Diversos autores plantean la necesidad de develar las diversas ideologías curriculares (SCHIRO, 2013) o metateorías (KEMMIS; FITZCLARENCE; MANZANO, 2008) antes de tratar el diseño y las implicancias prácticas, evitando el mero análisis técnico. Dichas ideologías se apoyan no solo en saberes estructurados, sino también en un saber cotidiano influido por saberes sistemáticos y por creencias, incorporando valoraciones y/o prejuicios. En el marco de este estudio, se entiende una ideología curricular como conjunto de presupuestos sobre distintos aspectos educativos.

Schiro (2013) aclara que toda manera de abordar el *currículum* escolar deriva de una ideología curricular, es decir, de una plataforma o prisma desde la cual la visión sobre el rol de la educación puede diferir abiertamente. A su juicio, existen cuatro grandes ideologías curriculares: *la academicista*, *la centrada en el aprendizaje*, *la reconstruccionista social* y *la eficientista social*. Estas mismas ideologías pueden ser expresadas o defendidas por sistemas escolares, por instituciones o por individuos. Por lo mismo, son susceptibles de ser indagadas en las y los profesores en formación.

La ideología academicista propone que, a lo largo de los siglos, nuestra cultura ha acumulado un conocimiento importante que ha sido organizado en disciplinas académicas. Por tanto, el propósito de la educación es que los estudiantes aprendan ese conocimiento acumulado de nuestra cultura. Desde esta ideología, los profesores debieran ser mini eruditos con un conocimiento profundo de la disciplina a ser transmitida. *La ideología centrada en el aprendizaje*, en cambio, se focaliza en las necesidades y preocupaciones de los individuos. Así, los educadores debieran ser espacios gratos donde los estudiantes se desarrollan naturalmente de acuerdo con su naturaleza innata. El propósito de la educación es el crecimiento de los individuos en armonía con sus atributos personales únicos (SCHIRO, 2013).

La ideología reconstruccionista social defiende la toma de conciencia sobre los problemas y las injusticias sociales. Asume que el propósito de la educación es facilitar la construcción de una sociedad más justa; por tanto, el *currículum* es visto desde una perspectiva de transformación social y la educación es vista como el proceso social a través del cual la sociedad puede ser mejorada. En cambio, *la ideología de eficiencia social* establece que el propósito de la educación es satisfacer las necesidades de la sociedad de manera eficiente. Por la educación, los jóvenes se convierten en adultos maduros, miembros constructivos de la sociedad; estos alcanzan una buena educación cuando aprenden a ejecutar las funciones necesarias para la productividad social (SCHIRO, 2013). En conjunto, las cuatro grandes ideologías nos ayudan a conocer el espectro posible de visiones que los y las educadoras pueden tener sobre el *currículum* y su implementación. Precisamente por el foco del estudio, este marco de referencia es clave para indagar en las ideologías curriculares de las y los profesores en formación.

Por otra parte, es necesario reconocer que cualquier manifestación de las ideologías curriculares surge en un marco más global, donde el *currículum* es visto como un espacio de disputa entre grupos de interés. Apple (2019) y otros (ej. GIMENO *et al.*, 2010) han aportado el análisis sobre la reproducción ideológica, subrayando la influencia que la ideología predominante tiene en el sistema y sus actores. Así, junto con explorar diversas ideologías, una pregunta de fondo es: ¿cuál es el conocimiento más valioso? (APPLE, 2019). Esta es una pregunta clave porque es inherentemente ideológica y política, vinculada históricamente a los conflictos de clase, raza, género, religión, etc., y, por tanto, aporta a la exploración de vínculos entre ideología y concepciones de diversidad y justicia.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA DIVERSIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL

Los antecedentes generales sobre desigualdad en Chile se ratificaron recientemente con el informe del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD, 2017) donde se resaltan los desafíos para la escuela y sus actores, para la sociedad y sus instituciones. El informe explica cómo las desigualdades socioeconómicas se relacionan muy notoriamente con el trato y valoración de las personas en las interacciones cotidianas, existiendo un correlato entre los desafíos de diversidad cultural y búsqueda de justicia en el aula. Por ello, desarrollamos ambas temáticas.

Diversidad. Un referente fundacional para tratar la diversidad social y cultural es el de la Educación Multicultural. Banks y Banks (2016) la definieron como un marco conceptual, movimiento reformista y proceso que involucra la idea de que todos los estudiantes –sin importar su género, clase social, características étnicas, raciales o culturales, deben tener igualdad de oportunidades de aprendizaje. Sleeter y Grant (2011) afirman que la Educación Multicultural incluye la atención a la diversidad racial o cultural, al género, a la clase social y a los aspectos relacionados con la inmigración y el bilingüismo. Sostienen que el foco debe estar en las diversas formas de diferencia que definen posiciones desiguales de poder. Por tanto, no se trata solamente de un enfoque multicultural, sino también reconstruccionista social que se ocupa directamente de la opresión y la desigualdad estructural. Aunque hay matices con otros autores (ej. BENNETT, 2001; NIETO, 2004), se destaca su convergencia en la orientación de justicia que está a la base.

Desde la Educación Multicultural, surgió la Pedagogía Culturalmente Relevante (PCR) que busca desafiar y rechazar todas las formas de discriminación, aceptando y afirmando el amplio espectro del pluralismo cultural de los estudiantes y sus comunidades. Gay (2018) la describe como un paradigma pedagógico diferente y necesario para mejorar el desempeño de estudiantes de distintos grupos étnicos, enseñando a través de sus fortalezas personales y culturales, sus capacidades intelectuales y sus logros anteriores. Ladson-Billings (2009) la describe como una pedagogía que capacita a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente mediante el uso de sus referentes culturales. Destaca tres principios esenciales entre quienes practican la PCR: el foco en el logro académico (aprendizaje), la competencia cultural y la conciencia sociopolítica.

Conceptualizaciones recientes (ej. PARIS, 2012; PARIS; ALIM, 2017; PEÑA-SANDOVAL, 2017), proponen reemplazar la noción de relevancia cultural por la de la pedagogía “sostenedora” (*Culturally Sustainig Pedagogy – CSP*) en el sentido de enriquecer el enfoque con los nuevos trabajos sobre diversidad lingüística, formas de alfabetización y otras prácticas culturales comunitarias. Este enfoque renovado busca valorar y mantener las sociedades multiétnicas y multilingües en un mundo globalizado, encarnando investigación y práctica en la tradición de la pedagogía de las fortalezas, así como fomentando y sosteniendo el pluralismo cultural para una escuela democrática.

Justicia social. Reconociendo que este término tiene una historia y un desarrollo en la tradición filosófica, aquí ponemos el foco en perspectivas contemporáneas en la educación y, más particularmente, en la formación inicial docente. En el debate contemporáneo sobre “justicia social” destacan Nancy Fraser (EE.UU.) y Alex Honneth (Alemania), cuyos planteamientos tienen repercusiones en educación. En Fraser (2006), se destacan los conceptos de redistribución y reconocimiento, sosteniendo que, a diferencia de concebirlas en una falsa antítesis, son elementos que contribuyen conjuntamente (bidimensionalidad) a la consecución de justicia. Honneth (2006) desarrolla la idea de justicia social fundamentando una teoría social normativa que se sustenta en el reconocimiento recíproco para la formación de la identidad personal.

En el contexto educativo, la posición de Fraser (2006) tiene implicancias en el sentido de que el aula escolar debe ser un espacio con condiciones intersubjetivas (sociales y pedagógicas) que permitan que todo(a) estudiante participe en igualdad de condiciones con los demás y ante sus docentes. Desde Honneth (2006), las implicancias dicen relación con la búsqueda del desarrollo y la realización de la autonomía humana en la escuela. Estas propuestas de transformación pertinentes

para un sistema educativo desigual como el chileno se complementan con la noción de justicia de Crahay (2003) para quien los sistemas educativos son justos cuando tratan a todos y todas las estudiantes como iguales y buscan una sociedad equitativa donde también los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia.

En sintonía con los principios filosóficos mencionados, se destacan varios esfuerzos dirigidos al contexto escolar y la FID. Carlisle, Jackson y George (2006) definen la educación para la justicia social “como la combinación consciente y reflexiva de contenidos y procesos destinados a mejorar la equidad en grupos con múltiples identidades sociales, favoreciendo las perspectivas críticas y promoviendo la acción social” (p. 57). En el marco de la FID, Cochran-Smith *et al.* (2009) destacan la noción de “enseñanza buena y justa” sustentada en investigaciones sobre FID con orientación de justicia. A su juicio, cuando hay una agenda clara de justicia social, los futuros profesores internalizan el concepto y lo aplican en sus prácticas. Para llenar el aparente vacío de significado de la FID para la Justicia Social, Cochran-Smith *et al.* (2009) subrayan que no es mera retórica, sino una perspectiva con foco en el aprendizaje, teniendo como preocupación central la mejora de las oportunidades de aprendizaje y de vida de los estudiantes.

Elementos clave en la preparación de futuros profesores orientados por la justicia social son: dominio disciplinario, conocimiento pedagógico del contenido, de métodos y estrategias didácticas. Pero deben sumarse los marcos teóricos de interpretación, los aspectos sociales, intelectuales y organizacionales que preparan para desempeñarse en escenarios escolares diversos (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2009). Por tanto, la calidad de la FID para la justicia social no se juega solo en cursos específicos y debe incorporar prácticas más democráticas y colaborativas con las comunidades (ZEICHNER, 2018), lo cual es responsabilidad de todo el *curriculum*.

En el concierto hispano y latinoamericano se subraya la necesidad de una educación más justa en un contexto de profundización de desigualdades socioeconómicas (ej., BELAVI; MURILLO, 2016; MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2011; PEÑA-SANDOVAL; MONTECINOS, 2016; PEÑA-SANDOVAL, 2019). Además de subrayar los conceptos de equidad educativa, igualdad de oportunidades, derechos humanos y atención a la diversidad, se destaca que la escuela que aspira a la justicia social debe buscar que todos y todas aprendan, logren un desarrollo integral y donde la democracia y la valoración de la diversidad cultural sean metas esenciales.

Para responder a las necesidades del contexto local, Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016) revisaron la extensa literatura internacional y aterrizaron sus análisis a la realidad chilena. Propusieron que una FID con orientación de justicia debe seguir cuatro principios esenciales:

- situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales;
- desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades;
- enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, capitalizando en su cultura, lengua, experiencia e identidad; y
- elaborar y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder.

Para sintetizar, existe cierto consenso de que la tarea de la FID debe estar infundida por principios de justicia, afirmando y sosteniendo la diversidad cultural, siendo responsabilidad de los programas de formación como un todo. Por ello, resulta altamente relevante investigar cuáles son las ideologías que los futuros profesores desarrollan y/o profundizan durante su formación y qué concepciones sobre diversidad y justicia tienen lugar en dichos espacios formativos.

DISEÑO METODOLÓGICO

En coherencia con el problema de investigación y la pregunta planteada, nuestro estudio se inserta dentro del paradigma de investigación cualitativa (RUIZ-OLABUÉNAGA, 2012), por tanto, de naturaleza interpretativa. Esta metodología es pertinente pues nuestro fin es entender, describir y explicar fenómenos “desde el interior” (FLICK, 2015), captando el fenómeno de estudio desde la perspectiva de quien lo vive.

Este trabajo corresponde al estudio de caso, pues el problema de investigación apela a una descripción y análisis en profundidad de un sistema acotado con límites claros (MERRIAM, 2009). El caso lo constituyen profesoras y profesores en formación de distintas carreras de una universidad chilena; según Stake (2005), esto constituye la unidad de estudio. Así, el caso está dado por la unidad de análisis y no por el tema de investigación, pues la característica más definitoria de la investigación radica en delimitar el objeto de estudio.

PARTICIPANTES

El universo corresponde a carreras de pedagogía que incluyen el curso “Teoría y Planificación Curricular” en una universidad chilena. De tal universo, se eligieron seis carreras distintas: Educación Parvularia, Educación Física y Salud, Inglés, Matemáticas, Castellano y Comunicación, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Participaron 231 profesores y profesoras en formación durante el primer y segundo semestre de 2019.

Se efectuaron dos grupos de tareas: primero, aquellas relacionadas con la entrega, respuesta y organización de datos del inventario de ideologías (SCHIRO, 2013); segundo, las relacionadas con el diseño de protocolos y ejecución de entrevistas semiestructuradas. El inventario consiste en un ejercicio reflexivo dividido en seis ítems, donde cada uno contiene cuatro que representan cada una de las ideologías expuestas por Schiro (2013). Quien responde debe marcar números del 1 al 4, donde 1 representa la afirmación que más le identifica. El ejercicio culmina con la representación gráfica de una posición ideológica en una matriz. Dado que responder el inventario invita a un ejercicio reflexivo, este no tiene propósito de medición, pero sí permite contextualizar y conocer las tendencias ideológicas en un grupo determinado, siendo parte de las temáticas tratadas en las entrevistas semiestructuradas. La distribución de frecuencia y porcentajes de los respondientes del inventario se detalla en la Tabla 1.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE RESPONDIENTES DE INVENTARIO SEGÚN ESPECIALIDAD

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Educación Parvularia	31	13,4
Educación Física y Salud	51	22,1
Inglés	43	18,6
Matemáticas	49	21,2
Castellano y Comunicación	35	15,2
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	22	9,5
Total	231	100

Fuente: Elaboración propia.

Una vez conocidos los resultados del inventario, se agruparon las respuestas para determinar la adhesión a cada una de las cuatro ideologías. Sin embargo, además de éstas, se observaron otras posibilidades cuando la tendencia era poco marcada o difusa (eclectica) o cuando, además de ser cercana a una de las ideologías, se mostraba claramente en contra de otra (nivel máximo de desacuerdo).

Luego de la etapa del inventario, seleccionamos a los participantes para las entrevistas, es decir, utilizamos una muestra intencionada (CRESWELL, 2014; RUIZ-OLABUÉNAGA, 2012) pues no buscamos casos-sujetos estándar sino aquellos que ofrecían riqueza de contenido y significación (RUIZ-OLABUÉNAGA, 2012). Así, se invitó a un grupo de 20 participantes que en su inventario mostraban mayor claridad en su adhesión a una ideología. De ellos, diez accedieron, firmaron su consentimiento informado y fueron entrevistados (Cuadro 1).

CUADRO 1
PARTICIPANTES DE MUESTRA INTENCIONADA

NOMBRE	CARRERA	IDEOLOGÍA CURRICULAR
Fernanda	E. Parvularia	C. en el Aprendizaje
Patricia	E. Parvularia	Eclecticismo
Tatiana	E. Parvularia	Eclecticismo
Gustavo	Inglés	Eclecticismo
Elizabeth	Inglés	C. en el Aprendizaje
Natalia	Castellano	C. en el Aprendizaje
Pablo	Castellano	Eclecticismo
Carlos	Castellano	C. en el Aprendizaje
Milena	Castellano	Eclecticismo
Vanessa	Historia	C. en el Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Cada participante fue entrevistado una vez de acuerdo al protocolo diseñado. El foco de la entrevista fue profundizar sobre su cercanía o lejanía con las ideologías curriculares, así como conocer su perspectiva sobre los temas de diversidad y justicia en educación. Las entrevistas tuvieron el propósito de captar el fluir natural, espontáneo y profundo de sus perspectivas mediante la presencia y estímulo de quien investiga, captando la riqueza de los significados (CRESWELL, 2014; STAKE, 2005). Previo consentimiento informado, cada entrevista tuvo una duración de 45 a 60 minutos, registrada en audio digital y luego transcrita en Microsoft Word.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de datos se llevó a cabo organizando el corpus de datos compuesto por los inventarios y transcripciones de entrevistas semiestructuradas. Los gráficos de los inventarios fueron analizados visualmente para identificar las tendencias ideológicas según Schiro (2013). Ello permitió determinar la muestra final para las entrevistas y visualizar un panorama general de las tendencias ideológicas de las cohortes de cada carrera, para un análisis aún más contextualizado del caso. El corpus de datos de las entrevistas se almacenó y gestionó en el software MAXQDA 2018, logrando manejar y codificar un gran volumen.

El corpus analizado corresponde a datos esencialmente “naturalísticos” (MERRIAM, 2009) y de carácter narrativo o textual. En consecuencia, el análisis se llevó a cabo siguiendo la recomendación de la Teoría Anclada (STRAUSS; CORBIN, 1998), usando primero una codificación abierta (*open coding*) y luego una codificación analítica (*analytical coding*) para reconocer elementos salientes y levantar categorías. La contrastación permanente entre los inventarios y las entrevistas permitió profundizar en los aspectos que contribuyeron a responder la pregunta de investigación.

La validez de los análisis y de las conclusiones del estudio se procuraron a través de la rigurosidad de la recolección de datos y de los procesos de análisis, con sistematicidad y búsqueda de patrones claros. Se trianguló la información a través las técnicas de recolección de datos, la verificación vía sujetos y el contraste con la teoría, para la saturación del universo simbólico (MERRIAM, 2009).

Respecto a las consideraciones éticas, seguimos a Kvale (2011), que advierte resguardar la confidencialidad, la información sobre procedimientos (consentimiento) y la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento.

RESULTADOS

Primero presentamos los hallazgos referidos a las ideologías curriculares a las que adhieren las y los profesores en formación; luego, aquellos relativos a la relación entre ideologías y sus concepciones sobre diversidad y justicia. Así, dividimos este apartado en cuatro secciones: la primera se basa en los resultados del inventario; las siguientes dos secciones profundizan en las tendencias ideológicas a partir del análisis de las entrevistas; y la cuarta sección, que considera inventario y entrevistas, explora la relación mencionada. Los resultados de estas tres últimas secciones se organizan en base a tres categorías de análisis construidas durante el proceso de codificación analítica: anti-academicismo, eclecticismo ideológico y coherencia discursiva.

RADIOGRAFÍA IDEOLÓGICA

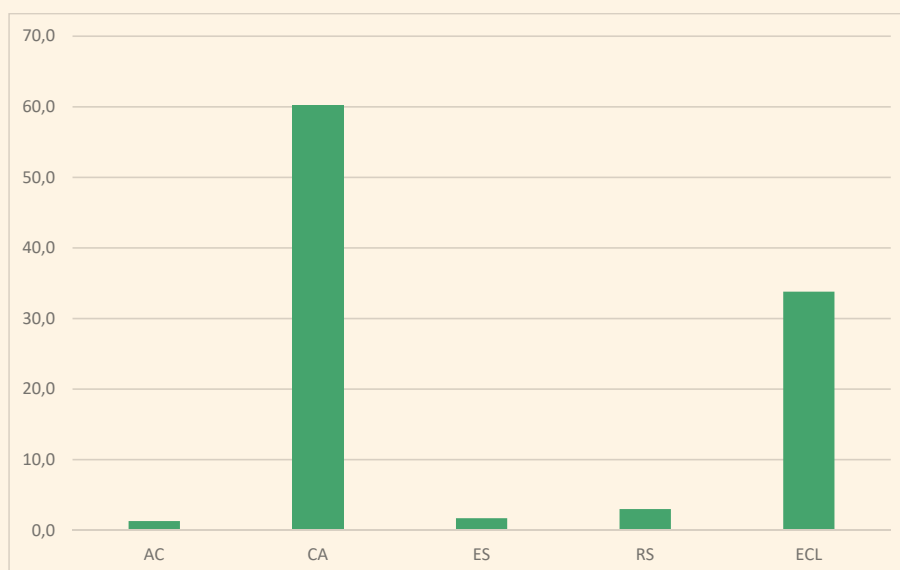
Como muestra la Tabla 2, de los 231 respondientes, la ideología predominante es la centrada en el aprendizaje (60,2 %). En cada uno de los 139 inventarios que representan esa proporción, es rotunda la adhesión a dicha ideología, muy lejos de la ideología academicista (1,3 %), eficientista social (1,7 %) y reconstruccionista social (3 %). No obstante, resalta que el 33,8 % corresponde a lo que hemos denominado eclecticismo ideológico. Esto es, 78 de los 231 respondientes no manifestaron clara adhesión a ninguna ideología, sino que fluctuaron entre las distintas ideologías, dependiendo del ámbito involucrado.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN IDEOLOGÍAS CURRICULARES EN INVENTARIOS

Ideología Curricular	Frecuencia	Porcentaje
Academicista	3	1,3
Centrada en el Aprendizaje	139	60,2
Eficientista Social	4	1,7
Reconstruccionista Social	7	3,0
Eclecticismo ideológico	78	33,8
Total	231	100

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 1
PORCENTAJE PRESENCIA DE LAS IDEOLOGÍAS



Fuente: Elaboración propia.

Otro hallazgo derivado de los inventarios es que un grupo importante adhiere a la ideología centrada en el aprendizaje junto con un marcado rechazo a la ideología academicista. Además, el 50% de quienes se identifican con la ideología eficientista social también rechazan fuertemente las afirmaciones academicistas. Del total de 231 inventarios, alrededor del 10% corresponde a participantes que, independientemente de su ideología o eclecticismo ideológico, rechazan toda manifestación de academicismo.

Esto es llamativo pues adherir a cierta ideología no presupone, necesariamente, un claro rechazo a otra. Por ejemplo, en muchos casos, quienes manifiestan una visión centrada en el aprendizaje distribuyen el resto de sus respuestas entre las otras tres ideologías, sin un marcado rechazo. No obstante, aquí identificamos un grupo que, además de privilegiar las afirmaciones centradas en el aprendizaje, manifiesta extrema lejanía con las academicistas, lo cual hemos categorizado como anti-academicismo. Así, el anti-academicismo representa una convicción profunda respecto a privilegiar todo enfoque que pone al centro al sujeto que aprende, al mismo tiempo que rechaza totalmente las manifestaciones del enfoque transmisivo tradicional. Esta postura ideológica expresada en los inventarios se reafirma al analizar las entrevistas.

CONTRA EL ACADEMICISMO

En las entrevistas encontramos una serie de relatos que ayudan a profundizar y matizar las visiones curriculares expresadas en los inventarios. En efecto, ya sea por las propias experiencias escolares o las críticas que se han elaborado a lo largo de la formación universitaria, las y los profesores en formación explican cómo ha evolucionado su perspectiva respecto al academicismo. Por ejemplo, Fernanda (Educación Parvularia), recuerda su experiencia escolar:

La mayoría de los profesores cumplían el rol de transmitir información, muy pocos te ayudaban a desarrollarte como persona y muy pocos a que de verdad aprendieras. [Ahí] se nota que el profesor está arriba y el alumno abajo, y no debería ser así. Y siento que cuando grandes [en la universidad] aun nos pasa que nos enfocamos demasiado en el profesor.

El desarrollo de una ideología centrada en el aprendizaje, conjuntamente con el énfasis anti-academicista, sugieren una construcción basada en la propia biografía marcada por el enfoque transmisivo. Al mismo tiempo, ciertas experiencias de formación universitaria promueven el foco en quien aprende mediante las estrategias didácticas. Esto se aprecia, por ejemplo, en el caso de Elizabeth (Inglés), para quien la herencia academicista se comienza a revertir en la universidad:

Mi profesora de inglés del colegio no era muy didáctica ni muy dinámica, entonces aprendí a la antigua. En cambio, acá [en la universidad] nos han enseñado mucho a cómo diferenciar los diferentes approach. Ella era siempre el centro de la clase, hacíamos ejercicios de rellenar [frases]... la gramática era el foco de todas sus clases. Y cuando nosotras queríamos hacer algo mucho más comunicativo, jugar, o cantar o hacer diálogo, siempre nos minimizaba, y yo quedé muy marcada con eso.

Sin embargo, aunque se espera que la formación universitaria contribuya a un enfoque más didáctico, apoyando la evolución de las ideologías curriculares (SCHIRO, 2013), otros relatos revelan que ciertos espacios (institutos disciplinarios) profundizan el academicismo que muchos quieren revertir. Carlos (Castellano y Comunicación) lo destaca pues, previamente, fue estudiante de Instituto de Historia; por lo tanto, puede hacer un contraste y reflexionar sobre su evolución ideológica de acuerdo con ello:

En las clases del instituto, generalmente el que habla es el profesor. Los estudiantes están silenciosos y el profesor habla y habla [...] Muchos profesores no tienen formación pedagógica y sólo han pasado por master y después doctorado. Yo no digo que eso esté malo, pero para uno que luego va a ser profesor, no es la mejor opción. [En Historia] uno llega a la sala de clases, se sienta y escucha al profe hablar. Uno se acostumbra a sentarse y escuchar a los profesores y después tener una prueba, y listo.

Así, el análisis de las entrevistas permite conectar el desarrollo o evolución de una ideología con la biografía escolar o experiencia universitaria. Mientras hay quien despliega su ideología de acuerdo o en contraposición con su escolaridad, también hay quien muestra una evolución reciente según el impacto que su disciplina y/o sus profesores universitarios han tenido en su formación.

ECLECTICISMO Y DINAMISMO IDEOLÓGICO

Si bien en este estudio se ha detectado un predominio de la ideología centrada en el aprendizaje, el análisis de las entrevistas permitió profundizar y contrastar con el inventario, surgiendo elementos aparentemente contradictorios. A diferencia del grupo que expresa anti-academicismo, otros se refieren al rol docente en acuerdo con el academicismo (erudición), o bien utilizan un lenguaje propio del eficientismo social. Por ejemplo, Pablo (Castellano y Comunicación) afirmó:

Yo siento que el conocimiento es súper importante. Si bien se ha demonizado esto de que el profesor es como el que transmite el conocimiento, yo creo que el profesor debe saber mucho sobre la materia. Yo, por ejemplo, sé mucho de castellano, literatura, gramática, y el alumno no tiene ese conocimiento, pero yo sé que lo puede adquirir. [...] Yo no creo que haya que centrarse solo en el alumno o solo en el docente, yo creo que los dos son relevantes para lograr que sea más productivo. (el subrayado es nuestro)

Esto muestra que, si bien, en general, es posible adherir a la ideología centrada en el aprendizaje, no necesariamente se da “de forma pura” sino que convive con un discurso permeado por la tradición academicista (transmitir, adquirir) y/o por un lenguaje eficientista (productividad). El eclecticismo también muestra sus matices cuando los participantes, aunque no muestran posiciones tan marcadas, develan la coexistencia de ideologías al reflexionar en sus respuestas. Natalia (Castellano y Comunicación) señaló que:

En unas opciones [del inventario] no marqué nada muy fuerte, pero hay cosas con las que estoy de acuerdo. Por ejemplo, con el academicismo no estoy muy de acuerdo en los objetivos, pero sí concuerdo en que el docente debe ser erudito en su materia. Pienso que una vez que manejas tu materia de manera excelente, no vas a estar pendiente de estar repasando para enseñar. Entonces, creo que eso va a servir para centrarse en el aprendizaje. (el subrayado es nuestro)

Esto ejemplifica el eclecticismo ideológico (SCHIRO, 2013) que no necesariamente refleja un discurso contradictorio, sino que revela el impacto de la formación disciplinaria de base. Sobre esa convicción se construye un relato constructivista que refleja la formación pedagógica recibida recientemente. Entonces, el profesor en formación parece buscar un equilibrio que cobra sentido en el marco de su proceso de “llegar a ser” docente.

Otra mirada a los matices propios del eclecticismo es posible a partir del discurso de Vanessa (Historia), donde se reconoce un proceso dinámico de transición entre una visión academicista previa y una visión más didáctica en la actualidad:

Al principio yo concebía la clase de historia como mera transmisión de conocimientos, porque así me lo impartieron todo el tiempo, hasta que llegó una profesora que me dio vuelta la forma de concebir la historia. Luego, yo me decía a mí misma “no quiero ser esa típica profesora que anota en la pizarra y pasa la diapositiva”. Entonces, ahora durante la práctica [inicial], con mis compañeros adaptamos la sala de clase, adecuamos el contexto y siempre tuvimos en consideración las distintas habilidades y talentos de los estudiantes. (el subrayado es nuestro)

Este último relato permite especular sobre factores constitutivos del eclecticismo ideológico en un momento determinado. Es decir, la naturaleza dinámica de la adhesión a una ideología también responde al impacto de la experiencia. Por una parte, hay experiencias personales que consolidan posiciones o gatillan cambios; por otra, experiencias prácticas en el contexto universitario, aprendizajes en cursos y en centros escolares, los cuales son graduales a lo largo de la formación. Carlos (Castellano y Comunicación) lo ejemplifica como sigue:

Ahora con el ejercicio de ser practicante y estar siendo profe [en práctica intermedia] se despertaron en mí las interrogantes pedagógicas, porque en la práctica inicial y con pocos ramos de pedagogía no le tomaba el peso [...]. La experiencia del aula, ver a chicos con problemas familiares, eh, no sé, veo la discordancia entre lo que nos enseñan y todo lo que al final vamos a hacer en el aula y que no se aprende en la universidad.

La práctica en centros escolares -sumada a la formación pedagógica- es fuente de cambio de las concepciones previas y favorece el desarrollo de nuevas perspectivas, tanto por el contacto con estudiantes como por la necesidad de diseñar, implementar y evaluar desde el rol de futuro docente. No obstante, un matiz del dinamismo ideológico también puede ser representado por la profundización de las

convicciones previas. Es decir, hay cambios en las perspectivas en el sentido de reforzar ciertas convicciones anteriormente establecidas. Milena (Castellano y Comunicación) muestra que ello puede ocurrir gracias a la combinación de experiencias prácticas y su participación en espacios políticos universitarios:

En mis prácticas he visto la vulnerabilidad social [...] y creo que he reforzado lo que creo. Lo que pasa es que yo también estoy militando. Entonces la militancia influye en las proyecciones que yo tengo sobre mi profesión. [...] A los estudiantes no les digo que pertenezcan a un grupo político, pero sin nombrarlo sale el tema de la política para que ellos puedan ser conscientes de la realidad en la que viven.

Por un lado, se aprecia el dinamismo ideológico en términos de profundización de creencias, consolidado por la vida social y política durante la formación universitaria; por otro, se devela la relación que, en algunos casos, tiene una ideología determinada con los discursos y prácticas sobre justicia social en educación. Esta vinculación es la que, precisamente, exploramos a continuación.

IDEOLOGÍA, DIVERSIDAD Y JUSTICIA

La segunda parte de nuestra pregunta de investigación interroga por la relación posible entre las ideologías curriculares y las concepciones sobre diversidad y justicia. Puesto que predomina la ideología centrada en el aprendizaje en la mitad de los entrevistados, mientras la otra mitad manifiesta un eclecticismo ideológico (ver Tabla 2), presentamos principalmente hallazgos sobre el primer grupo. No obstante, también nos referimos en menor medida al grupo “ecléctico” por el interés de sus matices. De acuerdo con la categoría de análisis “coherencia discursiva”, aquí los resultados muestran evidencia de relaciones muy coherentes, de relaciones menos coherentes, y de ausencia de relación.

Centrados en el aprendizaje. En este grupo, el ejemplo que destaca por su coherencia es Natalia (Castellano y Comunicación) quien en su inventario también muestra, con menor intensidad, adhesión al reconstruccionismo social. Además, muestra coherencia con sus concepciones y en las acciones pedagógicas que valora:

[La diversidad] es una súper buena oportunidad para abrir los horizontes de cómo impartimos clases y qué enseñamos, porque la noción de identidad del país está cambiando. [...] Es una oportunidad para empezar a pensar más allá, de incluir literatura de inmigración, una oportunidad para que se conozca gente de diferentes culturas y haya encuentros, haya discusión, y no nos quedemos solo en el discurso de integración.

Creo que como docentes podemos marcar una impronta, guiar con el ejemplo y presentar como importante esta idea de la equidad, de la justicia. [Hay que] participar en trabajos comunitarios, servicio a la comunidad. Es la posibilidad de hacer un cambio donde se necesita. [...] Relaciono más la idea de éxito si hay una mejora a nivel comunitario.

Su preocupación por el uso de literatura culturalmente sensible a la población estudiantil inmigrante conecta con los principios de relevancia cultural (GAY, 2018; LADSON-BILLINGS, 2009; PARIS; ALIM, 2017) y reconocimiento (FRASER, 2006), así como su opción por las actividades comunitarias se vincula con los principios de reciprocidad (SLEETER; MONTECINOS; JIMÉNEZ, 2016) y prácticas colaborativas (ZEICHNER, 2018).

Para referirnos a relaciones de coherencia menos pronunciadas, lo ilustramos citando a Carlos (Castellano y Comunicación). Si bien reflexiona en consonancia con las respuestas de su inventario, la intensidad en su reflexión o en la conexión con su práctica es menor:

Yo creo que [la diversidad cultural] es un desafío para nosotros, por ejemplo, en la forma de evaluar a los alumnos inmigrantes. [Pero] ¿cómo evaluamos a chicos que llevan 12 años siendo evaluados de una forma, y llegan acá [a Chile] y hay que evaluarlos de otra manera?

Leí a una socióloga que dice que la pobreza es estructural, y durante muchos años yo tuve la concepción errónea de que con la educación puedes superar en algo la brecha, pero hay chicos que crecen en contextos donde nunca nadie les ha mostrado la posibilidad de hacer otra cosa que no sea lo que han visto toda su vida. ¿Cómo sacamos estos chicos de ese contexto? Quizás el aula es una buena forma de que el profesor le muestre que hay otras posibilidades, pero creo que, si su contexto familiar es negativo, no hay mucho que hacer.

A pesar de adherir claramente a la ideología centrada en el aprendizaje, Carlos no muestra convicciones claras sobre cómo lograr aprendizajes ni refleja altas expectativas (SLEETER; MONTECINOS; JIMÉNEZ, 2016) en los estudiantes que conoció en sus prácticas. Además, la referencia a sus lecturas y a los alumnos parece debilitar ciertas convicciones y generar más interrogantes que certezas.

Finalmente, para ilustrar los hallazgos en torno a una relación ausente, acudimos a Fernanda (Educación Parvularia). Resulta interesante que la imposibilidad de encontrar vínculo entre su ideología y las concepciones sobre diversidad y justicia parece explicarse por su falta de claridad conceptual. Por ejemplo, ella misma reconoce que, a pesar de su adhesión a las afirmaciones con foco en el aprendizaje y su posición sobre las desigualdades en educación, su concepción sobre justicia social carece de la nitidez deseada:

La verdad es un concepto difícil, y cada vez que me pongo a pensarlo llego a un vacío en el que me enredo demasiado. Porque es complicado que quizás no tengamos una definición universal de justicia, todos hablamos de justicia, tenemos representaciones de justicia, pero en verdad no sabemos lo que es.

Reconocemos lo problemático de calificar como ausente la noción de justicia cuando la entrevistada reconoce las desigualdades educativas y reflexiona al respecto. Sin embargo, al reconocer un vacío conceptual, también sugiere un vacío de acción que arriesga la inmovilidad ante los desafíos del aula y no es coherente con el discurso que pone al centro a quien aprende, pues este no se puede disociar de su contexto. Ciertamente, el vacío conceptual es una responsabilidad que debe asumir el programa de formación docente y es un aspecto a discutir más adelante.

Ideológicamente eclécticos. Dada la variabilidad que se da entre quienes muestran eclecticismo ideológico, no presentamos un ejemplo representativo del grupo. No obstante, en cuanto a la relación entre ideologías y concepciones sobre diversidad y justicia, destacamos que las entrevistas de “los eclécticos” proveen de relatos donde se transparenta lo que efectivamente piensan y lo proyectan en su profesión. Es decir, aunque sus inventarios arrojen escasa adhesión a alguna de las cuatro ideologías de Schiro (2013) -particularmente la centrada en el aprendizaje y la reconstruccionista social, algunos muestran posiciones claras sobre diversidad y justicia:

Yo creo que la escuela tiene responsabilidad y los docentes también. Creo que se deben aceptar todas las diversidades. No es que se tenga que hacer algo distinto para todos, pero si un niño tiene problemas visuales, ¿por qué solo a él se le pueden dar facilidades para que aprenda y no a los otros?

Otro puede tener problemas de dislexia. Es la inclusión que se puede establecer en la sala. (Tatiana, Educación Parvularia)

En mi práctica intermedia aprendí mucho más que en la inicial y tuve una profesora mentora muy directa [...] Ella defendía y siempre decía cosas como “aquí no va a haber bullying, aquí a las mujeres se les va a tratar bien y a los hombres igual, no importa la sexualidad, no importa el género, etc.” y siento que yo debería hacer lo mismo, es una de las formas básicas para crear un aula segura. Eso me gustó mucho de esa profesora. (Gustavo, Inglés)

Tanto en la cita de Tatiana como en la de Gustavo se reflejan convicciones importantes asociadas al tratamiento de la diversidad y la orientación de justicia. Si bien en el primer caso la noción de diversidad se asocia casi exclusivamente a las NEE -sin considerar la diversidad cultural, resalta su concepción en términos de la igualdad de trato, reconocimiento y de la responsabilidad de la institución educativa ante las necesidades de los y las estudiantes (CRAHAY, 2003; FRASER, 2006; SLEETER; MONTECINOS; JIMÉNEZ, 2016). En consecuencia, su eclecticismo ideológico no descarta una convicción particular sobre la diversidad y la justicia en la escuela. Gustavo, siendo “ecléctico”, resalta el desarrollo y consolidación de una posición frente a la igualdad de trato, el respeto y el reconocimiento a la diferencia (FRASER, 2006) posibilitado por la práctica y la presencia de un modelo a seguir.

Finalmente, reiteramos la relevancia de la biografía personal y las propias experiencias para entender la evolución ideológica y de concepciones. Para ilustrar, citamos a Patricia (Educación Parvularia) quien ha mostrado un eclecticismo ideológico en el inventario, pero tiene claras convicciones sobre diversidad porque evoca vivencias personales y familiares:

Hay colegios y profesores que dicen que hay que ser inclusivo, pero no lo son [...] Por ejemplo, yo tengo asperger y una vez hablé con la directora del colegio y ella me dijo “lo que tú tienes no es asperger, es una maña”, eso me marcó muy fuertemente.

Últimamente se ve mucho ataque a las personas homosexuales y la educación todavía está cerrada de mente. Por ejemplo, mi hermana es lesbiana, y una persona de Química le dijo: “tú eres XX, no XY, o sea, tú eres mujer y te tienen que gustar los hombres”. Y eso no es correcto. Hay que enseñar a los niños que todos tienen el mismo derecho, que todos somos iguales, sin importar si le gusta un hombre o una mujer.

Si bien en el primer extracto de Patricia se repite la asociación entre diversidad y NEE, resalta su convicción y claridad respecto al tema. Esa convicción también aparece en relación a la necesidad de educar en el trato justo por diversidad sexual (segundo extracto), siendo ambas declaraciones una muestra de que, a pesar del eclecticismo en otros temas, existen claras convicciones sobre diversidad y justicia que se vinculan menos con una ideología y más con la biografía personal. Dichas convicciones se relacionan íntimamente con los principios de la educación multicultural que es reconstruccionista social (ej. SLEETER; GRANT, 2011) y la orientación de justicia social representada por el reconocimiento (FRASER, 2006; HONNETH, 2006).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que los hallazgos revelan a la ideología curricular centrada en el aprendizaje como predominante entre los participantes y que, además, destaca un eclecticismo ideológico en una proporción importante, es necesario discutir cómo se expresan las adhesiones ideológicas, los

matices de los vínculos con las concepciones de diversidad y justicia, y las implicancias que ello tiene para futuras investigaciones y la FID.

En primer lugar, el predominio de la ideología centrada en el aprendizaje sugiere que en los futuros y futuras profesoras existe una clara priorización del sujeto que aprende y que, al menos en el contexto chileno, sería el discurso pedagógico dominante. Desde el siglo XX, la corriente constructivista penetró los discursos y prácticas educativas de nuestro continente, superando el academicismo tradicional y manteniendo su primacía. Sin embargo, los resultados de este estudio revelan que, en la generación “*post-millennial*”, persisten perspectivas academicistas respecto al rol docente y eficientistas respecto al rol social de la escuela.

Considerando los matices propios de la naturaleza variable del eclecticismo ideológico (SCHIRO, 2013), la aparición de este fenómeno es interesante en sí misma, pero más aún cuando además se aprecia que una determinada adhesión a una ideología (inventarios), en muchos casos, no presenta un correlato claro en los discursos y prácticas de quienes se forman para el magisterio. La mayoría de los participantes estaban en etapas avanzadas de su formación y han tenido un par de experiencias prácticas en centros escolares; sin embargo, aún persisten ambigüedades conceptuales que debieran ser abordadas al inicio de los programas de pedagogía.

También debe discutirse cómo, además de adherir al foco en el aprendizaje, algunos participantes defienden la perspectiva academicista con respecto al dominio del contenido por parte de los docentes. Esto puede interpretarse como contradictorio, como manifestación del eclecticismo ideológico, o bien como una conclusión válida que problematiza la separación arbitraria de las ideologías, planteando que no es posible promover aprendizaje sin dominio profundo de la especialidad. Algunos participantes manifestaron una preferencia por el academicismo cuando se trata de que los profesores dominen su disciplina; no obstante, puede especularse cómo es la búsqueda de equilibrio donde dominar la disciplina es condición de posibilidad para la promoción del aprendizaje en la misma.

Sin embargo, si se adhiere a la ideología centrada en el aprendizaje, resulta problemático privilegiar el contenido por sobre los aspectos didácticos, lo cual tiende a ser tradicionalista en lugar de promover un rol facilitador del docente. Además, llama la atención que la inclinación al discurso academicista aparezca mayormente entre quienes pertenecen a pedagogías de educación secundaria, es decir, tienen un fuerte componente de formación disciplinaria, lo cual explicaría el discurso de erudición en los participantes de Inglés, Historia y Castellano.

Se debe destacar que, aunque algunos participantes exhiben perspectivas un tanto contradictorias, se aprecia una transición entre la centralidad del contenido (academicismo) hacia ampliar la mirada pedagógica, particularmente gracias a la experiencia de formación pedagógica y, especialmente, por el impacto de experiencias prácticas, ya sea en la vida personal o en la universitaria. Por ello, el impacto de los cursos y de las experiencias clínicas en la evolución ideológica debe ser un foco clave de preocupación tanto para formadores como investigadores (ZEICHNER, 2018).

Con respecto a nuestro objetivo referido a la relación entre ideologías y concepciones sobre diversidad y justicia, los resultados permiten señalar que, tanto en el caso de clara adhesión a una ideología particular o cuando hay eclecticismo, la mayor parte de los participantes muestra adhesión a una pedagogía que afirma la diversidad (inclusión) y promueve la justicia. Esa relación es más nítida cuando se adhiere notoriamente a la ideología centrada en el aprendizaje, con acercamiento a la reconstruccionista social. Además, la relación es muy fuerte cuando, más allá de lo declarado en el inventario, la ideología manifestada en los discursos emerge de la biografía o las experiencias personales.

Por otra parte, al destacar la importancia de las experiencias prácticas, vemos que ellas facilitan el desarrollo de una perspectiva que se centra en el aprendizaje y en una orientación de justicia, pero que no abarca todas las dimensiones expresadas en la literatura revisada. Por ejemplo,

los participantes parecen centrarse en la noción de igualdad de trato y no necesariamente avanzan a la noción de equidad, en términos de cómo garantizar el aprendizaje de todas y todos, como resultado del proceso de enseñanza (CRAHAY, 2003). Sin embargo, a nuestro juicio, la discusión y/o problematización de la relación ideologías-concepciones también debe reconocer que éstas se dan en un contexto de transición o de “llegar a ser” profesor. Dado que son profesores en formación, no cuentan con un bagaje tan amplio de experiencias de aula que les permita profundizar en dimensiones o principios de justicia en términos de aprendizaje garantizado (CRAHAY, 2003). Nos parece natural que, en período de formación, algunos discursos permanezcan genéricos y que las concepciones estén en evolución, particularmente cuando la formación recibida no es explícita en la orientación de justicia social.

Los programas y los formadores docentes que pretenden formar para la equidad y justicia social deben saber cómo los discursos (ideologías) de los futuros profesores favorecen disposiciones pertinentes ante la diversidad y las desigualdades. Dada la creciente diversidad cultural y la perpetuación de la segregación escolar, es ineludible la preparación explícita e intencionada sobre dichas temáticas (SLEETER; MONTECINOS; JIMÉNEZ, 2016). Además, como el estudio muestra que la propia biografía y las experiencias extra universidad tienen impacto en la ideología y en la actitud frente a los fenómenos de diversidad e injusticias, deben considerarse las implicancias para revisar los procesos de reclutamiento y ofrecer experiencias democráticas y comunitarias en la formación (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2009; ZEICHNER, 2018). Por ejemplo, un punto particular sobre la formación explícita por el cual comenzar puede ser el desarrollo de una noción ampliada de diversidad que no se limite al abordaje de las NEE, sino que incorpore la diversidad sociocultural, de género, étnica, racial, entre otras.

Finalmente, insistimos en la importancia del proceso de evolución ideológica que se produce gracias al impacto de experiencias prácticas, particularmente en centros escolares. Es un fenómeno clave, toda vez que explica el eclecticismo ideológico de gran parte de los participantes al momento de responder el inventario, pero que luego transitan hacia convicciones centradas en el aprendizaje y reconstruccionistas gracias a la intervención gradual en escuelas o liceos. Por lo tanto, las ideologías curriculares a las que adhieren en un momento determinado serán visiones en permanente desarrollo (SCHIRO, 2013). Esto tiene implicancias para la investigación y para la formación. En investigación se debe considerar el momento (pre y *post* experiencias prácticas) y el seguimiento necesario para comprender la evolución ideológica. En la FID importa el impacto que tienen las prácticas y el tipo de práctica y de espacios escolares que se ofrecen. Si un programa declara la afirmación de la diversidad y una perspectiva de justicia, debe ofrecer un *currículum* y una formación práctica acorde con ello; de lo contrario, permanece en el discurso.

REFERENCIAS

- APPLE, Michael. *Ideology and curriculum*. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- BANKS, James; BANKS, Cherry. *Multicultural education: issues and perspectives*. 9. ed. Hoboken: Wiley, 2016.
- BELAVI, Guillermina; MURILLO, Francisco Javier. Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 5, n. 1, p. 13-34, jun. 2016.
- BENNETT, Christine. Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, v. 71, n. 2, p. 171-217, 2001. DOI: 10.3102/00346543071002171
- BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. United States: Nabu, 1918.
- CARLISLE, Lenore Reilly; JACKSON, Bailey; GEORGE, Alison. Principles of social justice education: the social justice education in school's project. *Equity & Excellence in Education*, Massachusetts, v. 39, n. 1, p. 55-64, Feb. 2006. DOI: 10.1080/10665680500478809

COCHRAN-SMITH, Marilyn; SHAKMAN, Karen; JONG, Cindy; TERRELL, Dianna; BARNATT, Joan; MCQUILLAN, Patrick. Good and just teaching: the case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, Chicago, v. 115, n. 3, p. 347-377, May 2009.

CRAHAY, M. Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs. *L'équité des systèmes éducatifs européens: un ensemble d'indicateurs*. 2003. Disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf. Acceso en: 20 dic. 2019.

CRESWELL, John. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

DÍAZ BARRIGA, Frida. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, México, n. 21, p. 19-39, 1993.

FERNÁNDEZ, María Paz. *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Ministerio de Educación, 2018.

FLICK, Uwe. *Introducing research methodology: a beginner's guide to doing a research project*. Los Angeles: Sage, 2015.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: HONNETH, A.; FRASER, N. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, 2006. p. 13-88.

GAY, Geneva. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. 3. ed. New York: Teachers College, 2018.

GIMENO, José; FERNÁNDEZ, Mariano; TORRES, Jurjo; RODRÍGUEZ, Carmen; GONZÁLEZ, Miguel; PÉREZ, Justa. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010.

HONNETH, Alex. Reconocimiento y justicia social. In: HONNETH, A.; FRASER, N. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, 2006. p. 126-148.

JIMÉNEZ-VARGAS, Felipe; MONTECINOS-SANHUEZA, Carmen. Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 12, n. 24, p. 105-128, mar. 2019. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>

KEMMIS, Stephen; FITZCLARENCE, Lindsay; MANZANO, Pablo. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 4. ed. Madrid: Morata, 2008.

KVALE, Steinar. *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2011.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Culturally relevant teaching. In: LADSON-BILLINGS, Gloria. *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass, 2009. p. 102-126.

MERRIAM, Sharan. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MURILLO, Francisco Javier; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 9, n. 4, p. 7-23, oct. 2011.

NIETO, Sonia. *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. 4. ed. New York, NY: Allyn & Bacon, 2004.

PARIS, Django. Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, California, v. 41, n. 3, p. 93-97, Apr. 2012. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>

PARIS, Django; ALIM, H. Samy. *Culturally sustaining pedagogies: teaching and learning for justice in a changing world*. New York: Teachers College, 2017.

PEÑA-SANDOVAL, César. The remix of culturally relevant pedagogy: pertinence, possibilities, and adaptations for the Chilean context. *Perspectiva Educativa*, v. 56, n. 1, p. 109-126, 2017. DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.462

PEÑA-SANDOVAL, César. Advancing culturally relevant pedagogy in teacher education from a Chilean perspective: a multi-case study of secondary preservice teachers. *Multicultural Education Review*, South Korea, v. 11, n. 1, p. 1-19, Jan. 2019. DOI: 10.1080/2005615X.2019.1567093

PEÑA-SANDOVAL, César; MONTECINOS, Carmen. Formación inicial docente desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 5, n. 2, p. 71-86, nov. 2016.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Uqbar, 2017.

RUIZ-OLABUÉNAGA, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

SANZ CABRERA, Teresa. El currículum: su conceptualización. In: GONZÁLEZ PÉREZ, M.; HERNÁNDEZ DÍAZ, A.; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, H.; SANZ CABRERA, T. *Currículo y formación profesional*: Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". Habana: Editorial Universitaria, 2003. p. 125-136.

SCHIRO, Michael. *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. 2. ed. Los Angeles: Sage, 2013.

SLEETER, Christine; GRANT, Carl. Educación que es multicultural y reconstructivista social. In: WILLIAMSON, G.; MONTECINOS, C. (ed.). *Educación multicultural: práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco: Universidad de La Frontera, 2011. p. 43-72.

SLEETER, Christine; MONTECINOS, Carmen; JIMÉNEZ, Felipe. Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: the case of Chile. In: LAMPERT, J.; BURNETT, B. (ed.). *Teacher education for high poverty schools*. Switzerland: Springer, Cham, 2016. p. 171-191.

STAKE, Robert. E. *Multicase research methods: step by step cross-case analysis*. New York: Guilford, 2005.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed. London: Sage, 1998.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

VENEGAS, Cristián. Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 12, n. 23, p. 47-59, ene./jul. 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. *Struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge, 2018.

NOTA SOBRE AUTORÍA

César Peña-Sandoval: desarrollo de la idea original, diseño del estudio, recogida de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del borrador del artículo y revisión y aprobación final del manuscrito. Tatiana López Jiménez: diseño del estudio, análisis e interpretación de datos, redacción del borrador del artículo y aprobación final del manuscrito.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

PEÑA-SANDOVAL, César; LÓPEZ JIMÉNEZ, Tatiana. Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 738-757, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147086>

Recibido el: 22 ENERO 2020 | **Aprobado para publicación:** 14 JULIO 2020



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.