

Ideología en la formación inicial docente

Ideology in the initial teachers' training

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez  

Universidad de León (ULE), España.

Resumen

Este artículo refleja los resultados del proyecto de investigación de la Universidad de León sobre la ideología transmitida en la formación inicial del futuro profesorado. Esta formación está influida por los valores y actitudes que los docentes universitarios transmiten a los estudiantes, ya sea explícitos o implícitos. Estos valores influirán en la práctica profesional de los futuros docentes, y en los valores del alumnado al que formen a su vez. De ahí su importancia.

Mediante la metodología de Análisis Crítico del Discurso se han analizado los discursos del profesorado y alumnado que han participado en entrevistas y grupos de discusión, cuyos resultados se han triangulado con el análisis de las guías docentes de las asignaturas que imparten, de cara a comprender los nexos entre los distintos discursos hegemónicos y las ideas interiorizadas y naturalizadas.

Los resultados muestran que los docentes universitarios tienden a reproducir, especialmente de forma implícita, valores y actitudes vinculados al discurso social dominante, marcado por un imaginario económico, social y mental neoliberal, a pesar de expresar de forma explícita el intento de ser críticos con el mismo. Por eso, se considera que, la Universidad debería dedicar esfuerzos, mecanismos y recursos a analizar cuáles son los valores que está transmitiendo a las futuras generaciones de profesionales de la educación y si éstos contribuyen a una formación que permita construir una sociedad más justa y mejor.

Palabras clave: ideología; docencia; educación superior; formación del profesorado; discurso social dominante.

Abstract

This article reflects the results of the University of Leon research project on the ideology transmitted in the initial teacher training. This initial training is influenced by the values that university teachers transmit to students, whether explicit or implicit. These values will influence the professional practice of future teachers, and the values and attitudes of the students that they form in turn. Hence its importance.

Through the methodology of Critical Discourse Analysis, the discourse recorded by the teachers and students interviewed have been analyzed and they have participated in discussion groups, whose results have been triangulated with the contributions obtained from the analysis of the teaching guides in order to understand the links between different hegemonic discourses and internalized and assimilated ideas.

The results show that university teachers tend to reproduce, especially implicitly, values and attitudes linked to the dominant social discourse, marked by a neoliberal economic, social and mental Social mental imagination, despite explicitly expressing the attempt to be critical of the same.

Therefore, it is considered that the University should dedicate efforts, mechanisms and resources to analyze what are the values it is transmitting to future generations of education professionals and if they are likely to contribute to the kind of training that will help promote a fairer and better society.

Keywords: ideology; teaching; higher education; teacher training; dominant social discourse.

Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2),9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>

1. Introducción

Un equipo mixto de profesorado y estudiantes de grado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de León iniciamos un proceso de investigación para indagar en los valores y la ideología que se transmiten realmente, no siempre de forma expresa en la institución docente, en la formación inicial del profesorado en la Educación Superior.

La importancia de indagar sobre los valores, la ideología y los principios que se transmiten en la formación inicial del futuro profesorado deriva de la relevancia de su labor profesional en el fomento de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática (Hodelín y Fuentes, 2014). Necesitamos examinar críticamente el sistema de valores que subyacen en la formación en educación superior y su posición ante los actuales problemas de creciente desigualdad, exclusión, marginación y explotación en las sociedades contemporáneas (Serrano, 2013).

Nuestras sociedades actuales están necesitadas de ciudadanos y ciudadanas armados de una ética sólida y fundamentada en los derechos humanos. Si la inmensa mayoría de la población pasa una media de cerca de diez años en instituciones educativas, recibiendo formación de profesionales formados a su vez en las Facultades de Educación de todo el Estado, se entiende la importancia y preocupación creciente por la cuestión de qué valores se transmiten en esa formación inicial por parte de los docentes y académicos que la imparten. En la sociedad individualizada, globalizada y multicultural del siglo XXI, los valores y creencias que se transmiten a los futuros profesionales de la educación son un elemento clave que puede ayudar a lograrlo (Echeita, 2012; Terigi, 2012).

10

La universidad es un espacio de reflexión, análisis y pensamiento crítico, abierta a la diversidad de enfoques, perspectivas y formas de conocer el mundo y la sociedad, rigurosa en la búsqueda del conocimiento contrastado y promotora del debate, el diálogo y las propuestas. Sin duda, todos ellos deberían ser valores que inspiran la enseñanza y forman parte de la experiencia de aprendizaje vital y profesional para futuros profesionales de la educación (Russell, Fuentealba y Hirmas, 2016).

Ahora bien, una cosa son los valores que deberían dominar la enseñanza universitaria y otra son los que efectivamente se dan en el proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla en sus aulas. De hecho, hablamos del currículo oculto (Torres, 1991) entendiendo por tal aquel aprendizaje de valores e ideología que es incorporado por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial o las guías docentes de las materias que se imparten (Manso *et al.*, 2019).

El problema del curriculum oculto remite ineludiblemente al problema de la ideología, mediante la cual se transmite una determinada visión del mundo (Habermas, Redondo y Garrido, 1984). La ideología es una construcción social e histórica que por la práctica social adquiere referencia cultural de verdad, estableciendo supuestos, significados, hábitos, valores, creencias, prácticas, etc., que interpelan directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad, en este caso universitaria (Cisterna, 2002).

La formación inicial del profesorado está marcada no sólo por los contenidos, procedimientos, técnicas y estrategias que aprenden de cara a su futura profesión docente (Montero, 2002; Peiró, 2012). Los valores que se les transmiten también van a influir en su futura labor profesional como educadores y en su concepción de lo que es o debería ser la educación. Lo cual constituye una cuestión clave para las políticas educativas públicas y para las instituciones de formación del profesorado (Schön, 1998).

La sociedad encomienda a la formación inicial universitaria del profesorado una doble tarea. Por un lado, se le pide que eduque en aquellos valores asumidos socialmente como “valiosos” y recogidos en declaraciones institucionales como la declaración de los derechos humanos o las constituciones de los países democráticos. Valores de libertad, justicia, respeto, igualdad, solidaridad...etc. (García, 2009; Carretero y Nolasco, 2019). Pero por otro, se le pide que prepare para la vida, para un futuro social y productivo en un sistema económico, relacional y convivencial, marcado también por valores que contrastan completamente con esos, como la competitividad, el afán de lucro, la búsqueda de interés propio, etc. (Ruiz, 2019)

El problema surge cuando el alumnado universitario pretende tener “éxito personal, laboral y social” (Pina, Castro y Gil, 2004) y tiene que decidir qué tipo de valores elegir, pues si pretende vivir éticamente y con justicia, difícilmente podrá “triunfar” en el modelo social actual regido por el capitalismo, serán “perdedores en la sociedad” tal como apunta Santos (2010).

El dilema se plantea a la hora de primar la transmisión de una serie de patrones culturales (Fernández, 1990) y valores declarados formalmente, que deberían servir para que los estudiantes se desarrollaran plenamente y se incardinaran en la sociedad para contribuir con su esfuerzo y pasión a mejorarla, a hacer un mundo más justo y mejor para toda la sociedad humana. Pero esta misión es compartida, y cada vez más fagocitada, por otra misión simultánea y cuya importancia parece

primar cada día más en las Facultades de Educación, la preparación de los estudiantes como profesionales competitivos para un mercado laboral que les exige adaptación a los modelos sociales vigentes y eficacia en su reproducción (Pedrajas, Rodríguez y Lopez, 2013; Correa, 2015).

De ahí que nos preguntáramos en esta investigación, si estos principios “realistas” de adaptación al mercado están marcando la formación inicial del profesorado en la Educación Superior. Dado que toda formación, incluida la formación inicial universitaria de los futuros profesionales de la educación, implica valores, sea de manera manifiesta o latente, debemos ser capaces de analizar qué valores enseña, que ideología dominante transmite (Álvarez, 2005; Tey y Cifre-Mas, 2011; Usategui y del Valle, 2007, 2009, 2012; Imbernon, 2011). Valores, a veces no incluidos de una forma explícita en los contenidos de las asignaturas, en el currículo de las actividades o del practicum, ni siquiera en las guías docentes de la formación universitaria. De ahí que analicemos si la formación inicial de las Facultades de Educación está contribuyendo a transmitir valores ligados a la globalización capitalista y la ideología neoliberal (Ortiz, 2019) o, por el contrario, plantean una visión crítica y alternativa ante este pensamiento único, que parece asentarse en la sociedad actual como la única realidad plausible y la única forma de pensar y comprender la realidad que nos rodea (George, 2001).

12

Exploramos por una parte la percepción que tienen los estudiantes sobre los valores que transmiten los mensajes, comportamientos y prácticas profesionales del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Se analizaron también los principios y valores que rigen las prácticas que realiza el profesorado universitario de la Facultad de Educación relacionadas con la selección y priorización de sus contenidos, con las metodologías de enseñanza que utilizan, con los procedimientos de aprendizaje que potencian, y con la cultura profesional que comparten y rige en las relaciones de la comunidad educativa universitaria. El tercer eje de análisis se centró, por último, en la exploración y análisis del nivel de internalización de los valores sociales y culturales, tanto en el alumnado como en el profesorado, que se percibe en ambos casos.

2. Metodología de la investigación

La metodología de investigación desarrollada, ante la peculiaridad del fenómeno que estudiamos y la multitud de factores interrelacionados que conlleva, nos ha orientado a optar por una metodología fundamentalmente cualitativa, aplicando

como estrategia de investigación el Análisis Crítico del Discurso –ACD– (Van Dijk, 2009). Se han empleado como instrumentos de investigación el análisis documental, las entrevistas y los grupos de discusión, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos y comportamientos sociales en el ámbito de las prácticas de formación en la Universidad. De esta forma, el ACD se ha aplicado a los discursos registrados a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión con profesorado y alumnado universitario, cuyos resultados se han triangulado con las aportaciones obtenidas del análisis documental de las guías docentes elaboradas por el profesorado de cara a comprender los nexos entre los distintos discursos hegemónicos, las ideas interiorizadas y naturalizadas, así como también las incoherencias o inconsistencias entre los diferentes enfoques.

Esta triangulación de fuentes de información ha supuesto una serie de ventajas: posibilitar la atención a los distintos objetivos de la investigación; brindar puntos de vista y percepciones complementarios; contrastar resultados y obligar a replanteamientos.

El proceso se inició aplicando el Análisis Documental, en primer lugar, a las guías docentes elaboradas por el profesorado que imparte la formación inicial. El analizar la producción escrita de las guías docentes generó las primeras categorías, que surgieron al ver las preocupaciones explícitas e implícitas, tanto en el diseño de la planificación docente, como en los sesgos filosóficos, de valores y culturales de los objetivos de dicha planificación, o el enfoque ideológico que marca las propuestas metodológicas y la elección de determinados contenidos y competencias, etc. Este análisis nos permitió así una primera categorización de resultados y una aproximación inicial a los valores que se ven reflejados teóricamente en los planes docentes (Manso, 2019).

Se analizaron 21 guías docentes de todos los cursos de los grados de educación infantil, educación primaria y educación social de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

Estos primeros resultados iniciales del proceso de investigación queríamos, a continuación, contrastarlos con los valores y categorías que surgieran de la manifestación explícita del propio profesorado mediante las entrevistas y los grupos de discusión. Por eso, para el segundo paso del proceso de investigación, elegimos la entrevista como instrumento de investigación, para indagar en las explicaciones

que los propios interesados ofrecen de su conducta, sus prácticas y sus acciones. Y pretendíamos obtener resultados y contrastarlos entre las manifestaciones escritas y elaboradas con tiempo en las guías docentes, y las manifestaciones orales y más espontáneas fruto de una entrevista más informal.

En este sentido, utilizamos un modelo de entrevista no estandarizada, a partir de las categorías iniciales obtenidas con el análisis documental de las guías docentes. Su enfoque fue en cierta medida “informal”, ya que ni el orden de las preguntas ni su contexto estaban prefijados, de tal forma que las mismas se adaptaban a las respuestas y el ritmo del interlocutor. Este tipo de entrevista no directivas y abierta, buscaba la comprensión de las perspectivas que tienen las personas entrevistadas respecto de su experiencia docente, su trabajo profesional, tal como lo expresan con sus propias palabras.

Se realizaron 12 entrevistas a profesorado que imparte docencia en la Facultad de Educación y 23 entrevistas a estudiantes de todos los cursos de educación infantil, educación primaria y educación social de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Los criterios de selección del profesorado participante en esta investigación se hicieron en base a los siguientes factores: experiencia docente universitaria (3 larga, 3 media y 3 incorporación reciente), estabilidad docente (3 funcionarios, 3 laborales permanentes –contratado doctor, ayudante doctor-, 3 asociados), sexo (paridad en participación: 6 hombres y 6 mujeres) y edad (3 menos de 35, 3 entre 36 y 50, 3 más de 51). En cuanto a los estudiantes, los criterios utilizados para solicitar su participación fueron: grado que cursaban (8 infantil, 7 primaria y 8 social), cursos en los que estaban (6 de 1º, 6 de 2º, 6 de 3º, 5 de 4º) y sexo (12 chicas y 11 chicos).

14

Finalmente, el tercer instrumento de investigación, que nos sirvió para triangular la información recabada de los dos anteriores, fue el Grupo de Discusión. La realización de grupos de discusión nos permitió obtener información muy rica en matices y en puntos de vista, consiguiendo una perspectiva desde múltiples visiones en interacción y, a veces, en conflicto, incluso entre lo explicitado en las guías docentes, lo que habíamos obtenido en las entrevistas, y lo que surgía en los propios grupos de discusión. Pues las percepciones sobre la misma realidad no coincidían en algunas ocasiones, vistas desde ángulos diferentes.

En estos grupos de discusión se trató de llevar a cabo una conversación y debate abierto con la finalidad, de profundizar en el conocimiento y opinión que los participantes tenían sobre los valores que se estaban transmitiendo en la formación inicial.

El diálogo siempre estuvo guiado por una persona del equipo de investigación, que orientaba el debate entre las personas que forman el grupo, dinamizando la intervención de todas las personas participantes y tratando de que se construyera una interpretación lo más colectiva y compartida posible sobre el tema objeto de estudio.

Se realizaron 4 grupos de discusión de 9 participantes, dos con profesorado exclusivamente y otro mixto, donde también participaron estudiantes de formación inicial de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Se formaron de forma paritaria y de acuerdo a perfiles seleccionados previamente en función de cursos impartidos, implicación profesional y cargos desempeñados.

La grabación en vídeo permitió agrupar las respuestas más significativas de acuerdo a los ejes discursivos que se han ido detectando a lo largo de su análisis. A cada uno de estos “ejes discursivos” se les denominó con una frase identificativa, que nos permitía sintetizar el sentido de las explicaciones y argumentaciones que sobre ella gravitaban. Dentro de cada uno de ellos, se incorporaron las nuevas categorías que han ido apareciendo en el discurso elaborado por los participantes, y que no habían aparecido con los otros instrumentos de investigación.

3. Resultados

De forma sintética, podemos señalar que el primer resultado relevante de esta investigación, fue constatar que, salvo excepciones, que eran claramente señaladas y reconocidas, el alumnado universitario está siendo formado fundamentalmente con principios y valores, denominados “realistas” por los docentes y por buena parte del alumnado entrevistado. Como así surgía en uno de los grupos de discusión: “Hemos de formales para la vida real..., no se trata de adaptarlos, pero sí de prepararles para dar clase y contenidos, ahora en bilingüe, ... enseñarles cómo manejar una clase, sabiendo mantener la disciplina y que no se les suban a las barbas..., que su alumnado apruebe y que sepa de lengua y matemáticas..., eso es lo importante” (AC_GD2).

Esos “valores realistas” se podrían sintetizar en los más relevantes o significativos: competir y tratar de ser el primero; aprovechar las oportunidades cuando se te presentan, sin muchos “miramientos”; asumir como algo irremediable la desigualdad y, en todo caso, compensarla con “caridad” cuando se pueda, asumiendo tolerar la indiferencia ante la injusticia; no generar conflictos ni enfrentarse con quien

tiene el poder, si se desea progresar, incluso apoyando establecer mecanismos para “controlar la disidencia y excluir la diferencia”. Propuestas que suponen una adaptación a las reglas del mercado, a sus demandas, a las prioridades marcadas por la agenda neoliberal (Medeiros, 2015), ligadas a los valores que Tenti (2003) denomina “habitus capitalista”.

Aunque en las guías docentes y en los discursos oficiales de la Facultad se proclaman otros valores completamente diferentes, que hacen más referencia o relación con los que se contemplan en las declaraciones de derechos humanos, parece que la formación, el currículum oculto de la educación pasa por prácticas, metodologías, prioridades y propuestas que, en algunos casos, poco tienen que ver con ellos, y cada vez más con el modelo que el capitalismo exige de adaptación a sus principios y filosofía.

Lo sorprendente es que las instituciones educativas siempre se han declarado al margen de toda esta socialización, proclamando una “supuesta neutralidad” que hoy día se ha revelado imposible. En esta investigación hemos constatado que el currículum oculto que se transmite, las metodologías que se emplean, las prácticas formativas que se desarrollan, en demasiadas ocasiones construyen una red en sintonía con el sistema social imperante “contribuyendo a ‘civilizar’ en ese habitus capitalista” (Tenti, 2003). En unos casos con la colaboración activa de los propios responsables y de la institución, y en otros casos con su silencio cómplice.

16

Un segundo resultado significativo ha sido observar cómo se dan dos discursos paralelos y completamente separados, e incluso en ocasiones radicalmente enfrentados, entre la percepción de los estudiantes y la valoración de una parte del profesorado universitario respecto a sus propias prácticas y a los valores que se transmiten en la formación universitaria.

El profesorado sí manifiesta explícitamente en las entrevistas y los grupos de discusión, así como en las guías docentes, que trata de inculcar valores de solidaridad, cooperación, comprensión, autoestima, espíritu crítico, etc.; sin embargo, el alumnado parece discrepar abiertamente de esta visión. Uno de los alumnos entrevistados afirmaba rotundamente: “Sí, claro, nos dicen que debemos ser críticos y que tenemos que aprender a trabajar cooperativamente, pero el profesorado es el primero que no lo es y que no sabe trabajar cooperativamente, ni siquiera cuando comparten la misma asignatura y lo que nos piden en los exámenes es que reproduzcamos, no que critiquemos o que nos salgamos de lo que nos han dictado” (NG_E13).

Muestran y explicitan, incluso delante de los propios profesores y profesoras participantes en uno de los grupos de discusión, que, excepto algún caso excepcional, la mayoría del profesorado y la propia institución académica incitan a asumir y asimilar intensamente valores de competitividad, insolidaridad, conformismo, docilidad y sumisión acrítica, tolerancia ante la injusticia, búsqueda del oportunismo, individualismo, etc.

Reconocen que en ningún caso han conocido a ningún profesor o profesora que lo haga de forma explícita o que lo declare abiertamente en el espacio universitario, dado que, aunque manifiestan que el profesorado no suele explicitar discursos sobre valores o posiciones de forma frecuente, cuando lo hacen tienden a utilizar términos o expresiones relacionados con lo que se puede denominar o entender como “deseabilidad social” (Martí, 2019). Pero que, sin embargo, consideran que sí se constatan esos valores de forma implícita en la gestión de las clases, el sistema de exámenes, las metodologías docentes que emplean, el tipo de relación jerárquica que prevalece, la visión que dan de los contenidos, las prioridades en los mismos, el escaso interés por abordar o conectar los conflictos sociales con las materias, la poca implicación en causas o luchas de los estudiantes y de su entorno, incluso en lo que califican como “indiferencia política y moral” ante las desigualdades, como si fueran ajenas al ámbito académico. “En las manifestaciones en defensa de la educación pública o por más financiación o contra la subida de las matrículas, solo 2 profes de toda la Facultad de Educación iban (...), ni siquiera se movían por aquello que decían defender en las clases”, afirmaba uno de las alumnas entrevistadas (JR_E20).

Un tercer resultado a destacar es que, frente a esta percepción mayoritaria, de carácter más bien negativa o crítica, por parte del alumnado, el profesorado entrevistado, en general, se considera “neutral”. En los grupos de discusión y en las entrevistas, cuando se le ha pedido que aclare o desarrolle esa atribución de “neutralidad”, profesorado de diferentes áreas y campos académicos que imparte formación en la Facultad de Educación, trataba de reafirmarse en una posición de supuesta neutralidad técnica, alegando que su cometido se centra en la ciencia, en las evidencias, en los datos (“tenemos que hablar en clase de lo que es científico” JS_E7; “no podemos politizar el aula con opiniones o posiciones personales” RM_E10, afirmaban en dos entrevistas profesores participantes en uno de los grupos de discusión). Aunque en los grupos de discusión algunos han acabado reconociendo progresivamente, que es un oxímoron imposible hablar de “neutralidad”. Aceptando, en el debate, que el currículo, la organización, la metodología, incluso las prácticas académicas y de investigación o las políticas educativas que las

enmarcan, tienden a construir una red en sintonía con el sistema social imperante. Reconocían que, efectivamente, lo queramos o no, la universidad también contribuye a configurar un consenso de “sentido común” alrededor de ciertos temas básicos de la economía, la convivencia, la sociedad y la política. Temas que se enmarcan en un modelo de lo que podríamos denominar el pensamiento único (Chomsky y Ramonet, 1995) que ha invadido todas las esferas prácticamente de la enseñanza superior. “No solo de la docencia, sino de las propias prácticas profesionales e incluso de la gestión universitaria, que cada vez más se parece al funcionamiento de las empresas”, como apuntaba alguno de los intervinientes (SR_GD4).

A medida que el discurso neoliberal se convierte en más hegemónico y más interiorizado por el conjunto de la comunidad universitaria, empieza a cobrar importancia acercarse al mundo económico y mercantil de la empresa. De ahí que aparecieran discursos donde se establecía que la calidad de la formación inicial universitaria dependía del grado de cercanía que ésta establezca con la filosofía empresarial, tanto en el propio funcionamiento y gestión de la vida académica universitaria (funcionamiento gerencial de la universidad, establecimiento de vínculos con empresas educativas, etc.) como en la orientación de la docencia a través del modelo por competencias profesionales demandadas por el mercado laboral. La reflexión sobre temas sociales controvertidos, el cuestionamiento de la realidad, la búsqueda de mayores niveles de justicia social (Peiret, 2015) o la promoción del pensamiento alternativo quedan relegados a un segundo plano, frente a valores que elevan la competitividad, el individualismo, el consumismo y la ganancia económica como los patrones referentes del éxito social.

18

Un cuarto resultado de esta investigación nos indica que los contenidos, procedimientos, técnicas y estrategias que se transmiten en la formación inicial se centran en la parte técnica de la profesión docente, como si ésta estuviera exenta de elecciones éticas y de dilemas morales en el campo educativo. De hecho, los estudiantes sobre todo destacan que “los temas que se abordan en clase se tienden a presentar como si fueran cuestiones ‘objetivas’ y puramente ‘neutrales’” (RJ_E6), se trate de la educación medioambiental y su relación con la energía nuclear (Martín, Prieto y Jiménez, 2016), la capa de ozono o los alimentos transgénicos, de la educación intercultural y su relación con los derechos legales de las personas extranjeras (Peñalva y Leiva, 2019), o de la educación para la salud y el deporte competitivo de élite.

Una parte del profesorado insiste en que su labor es “parte del canon académico, del sentido común universitario” (MM_E9); se consideran como técnicos y asépticos, y por tanto su transmisión no está “contaminada”, afirman, por cuestiones sociales,

políticas o ideológicas que los desvirtúen o los cuestionen. De ahí que mayoritariamente, el alumnado refleje que “las cuestiones que implican valores y opciones éticas suelen ser obviados o, cuando menos, pasados de puntillas” (RG_E17), como si fueran cuestiones menores o no suficientemente importantes como para dedicarles espacios y tiempos académicos relevantes dentro de lo que ellos llaman el “espacio Universitario” (Jofré y Gairín, 2009). Es más, tanto el profesorado como los propios estudiantes manifiestan que “esto” no es frecuentemente materia de evaluación, por lo que se consideran cuestiones en todo caso “colaterales y muy marginales, respecto a lo que realmente importa aprender en la carrera académica de los grados de educación” (JB_E15).

Reseñar finalmente que una de las ausencias más evidentes que vimos reflejada en los discursos y prácticas del profesorado y alumnado es la invisibilidad de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres e incluso a veces la indiferencia o el rechazo a aceptarlo. En los discursos, con un uso generalizado de lenguaje sexista, en los propios currículums de las guías docentes eminentemente androcéntricas, etc. Esto en la formación inicial del profesorado permanece invisible para la gran parte del profesorado universitario, además escasamente formado en este terreno (Martínez, 2014).

4. Conclusiones

Los valores en la formación inicial es un tema que debe interesar y preocupar no solo a los propios docentes y a las propias Facultades de Educación, sino a las políticas educativas y sus responsables (Donoso, 1988; Castanedo, 1994; Moreno, 1999; De la Cruz, 2000; Casares, 2001; Álvarez, 2005; Esteve, 2009; Escudero, 2009; Echeita, 2012). Pues el tipo de formación que se imparte, los valores que se transmiten o la supuesta neutralidad u objetividad del profesorado, generan una serie de interrogantes sobre el modelo de profesionales que estamos formando actualmente en las Facultades de Educación y su influencia futura en la conformación de la sociedad del porvenir, pues serán un pilar fundamental de las escuelas, uno de los lugares en los que actualmente se permanece más tiempo durante la infancia y juventud.

Es cierto que el profesorado hoy ya no es considerado como autoridad sobre valores, ni siquiera como referente social o ético. Pero su influencia en la transmisión de una cosmovisión y unos valores que asientan o cuestionan el modelo, es sin duda innegable. Si los futuros profesionales que estamos formando están llamados a ser

una fuerza positiva a través de la educación, no sólo necesitan ser conscientes de los conocimientos y aprendizajes explícitos que reciben, sino también de aquellos que se asientan y acompañan solapadamente a esos aprendizajes más evidentes.

Lo cierto es que cada uno de los que conformamos el acto académico aportamos nuestros valores, y estamos profundamente influidos por aquellos con los que nos identificamos en nuestra comunidad de referencia (Trilla, 1992; Valenzuela, 2001). Por eso es tan importante ser capaz, por parte del profesorado de ser consciente y hacer explícitos los valores y principios de los que parte, como forma de desinvisible el currículum oculto y darles oportunidad a los estudiantes de conocer y poder valorar críticamente “el lugar, la posición y el enfoque” desde el que se les forma, como plantea Habermas (1981).

La proyección que como docentes ejercemos en los estudiantes, lo queramos o no a través del currículum oculto, aunque el alumnado no sea plenamente consciente (Miraflores, 2009), sigue siendo muy importante, a pesar de que el papel del profesorado como autoridad reconocida se ha desdibujado. Ciertamente, los resultados de esta investigación son limitados a la Facultad de Educación, de la Universidad de León, donde se ha realizado, pero pueden ser, en cierta medida representativos de otras Facultades de Educación. Sería necesario seguir explorando e investigando en este sentido, además de aplicar el modelo de investigación-acción sobre nuestra propia práctica profesional y educativa en la Educación Superior.

20

En este sentido, deberíamos repensar no sólo el discurso, sino nuestras prácticas y actitudes como docentes universitarios, reflexionando colectivamente sobre el tipo de formación que queremos impartir y los valores que queremos transmitir, acordando una perspectiva colegiada como equipo que impida contradicciones y potencie la coherencia (Santos, 2010). Debemos contribuir a fomentar el pensamiento crítico (Anta y Ortiz de Barrón, 2018) de nuestros estudiantes y futuros profesionales de la educación, orientando y acompañando el aprendizaje tanto de contenidos como de actitudes para poder vivir y convivir en sociedad por el bien común (Garay, Ortiz y Ramírez, 2018). Se trata de evitar ser meros transmisores de ideas imperantes y trabajar dentro de un proyecto ético.

Los docentes tenemos que facilitar el razonamiento, valorar la diversidad y preparar para la coexistencia tanto en aquello en lo que coinciden como aquello con lo que no están de acuerdo. Debemos promover el pluralismo, potenciar metodologías

basadas en el aprendizaje dialógico (Aguilar, 2017), profundizar en estilos de vida democráticos en todos sus ámbitos de relación para intentar conformar una sociedad más justa y equitativa.

La formación inicial del profesorado debería contribuir a que los futuros profesores y profesoras sean impulsados a ser críticos en sus análisis y sus prácticas, lo cual generaría en éstos una práctica comprometida con la transformación y mejora del medio donde vayan a desarrollar su acción educativa. Para ello, esta formación debería abordar un proceso de reflexión y toma de conciencia constante de los valores y la ideología en los que son socializados en su formación inicial (Sánchez, 1997).

Por todo ello, se hace necesario introducir en la institución universitaria una visión crítica que cuestione la idea de falsa neutralidad técnica del sistema formativo de educación superior e introducir mecanismos que ayuden a desvelar los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder (Cascante, 1997, p.34), al servicio de formar futuros profesionales críticos y responsables (Martí y Moliner, 2018; Soria y Andreu 2019).

Al igual que sería conveniente formar a los docentes que imparten formación en los grados de educación para que investiguen sobre su propia práctica de cara a que sean conscientes de los valores y concepciones que transmiten en ella (Torre, 2019). Una formación que debería extenderse al resto de los docentes universitarios, pues también en su docencia transmiten valores que contribuyen a construir una cosmovisión en los estudiantes que pasan por sus aulas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista iberoamericana de educación*, 73(2), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie732198>
- Alvarez, J. (2005). Análisis de los valores en los futuros profesores de la escuela de formación del profesorado de la Universidad de Granada. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(7), 93-110.
- Anta, E. Z. y Ortiz de Barrón, I. C. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 213-230.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.

- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
- Casares, P. M. (2001). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Cascante, C. A. (1997). Neoliberalismo y educación (El futuro, que ya está presente, que nos preparan). *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, 172, 15-36.
- Castanedo, C. (1994). La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*, 5(1), 89-108.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56.
- De la Cruz, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35.
- Donoso, T. (1988). *Los valores en la formación del profesorado. Perspectivas y problemas de la función docente* (99-109) Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs. *Revista de educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Garay, N., Ortiz, M. y Ramírez, G. (2018). Guía didáctica del profesorado para la transmisión transversal de valores de bien común. En Rosabel Roig-Vila (coord.). *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 453-458). Alicante: Universidad de Alicante.
- García, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.
- George, S. (2001). *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J., Redondo, M. J. y Garrido, M. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.

- Hodelín, R., y Fuentes, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126.
- Imbernón, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 8-14.
- Jofré, G. y Gairín, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: una mirada desde las universidades "pedagógicas" chilenas. *Educación*, 44, 31-46.
- Manso, A. I., Cárdenas, M. R., Paz, O., Valdés, J., María, L., Moya, C. J. y Mena, E. (2019). Guías didácticas: experiencias de su empleo en la asignatura Introducción a la Medicina General Integral. *Edumecentro*, 11(1), 121-131. Recuperado de <https://bit.ly/2GCJl18>
- Manso, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (MEFP). Disponible en <https://bit.ly/36F3mP6>
- Martí, J. (2019). (De)formación del profesorado. *Márgenes*, 0(0), 113-118. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6633>
- Martí, M. y Moliner, M. (2018). Un modelo de enseñanza desde la Universidad: construcción de competencias y valores para el futuro profesional socialmente responsable. En Richart Piqueras, A. y García-Granero Gascó, M. (Eds.). *Juicio Moral y Democracia: retos de la ética y la filosofía política* (pp. 387-403). Barcelona: Comares.
- Martín, C., Prieto, M. y Jiménez, M. (2016). La enseñanza de la problemática energética para profesorado de ciencias en formación inicial: ¿Conceptos o conciencia? *Revista de Investigación en la Escuela*, 88, 78-92.
- Martínez, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis Doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Medeiros, S. D. (2015). Políticas de formación docente para la educación profesional: oposiciones y permanencias marcados por el ideario neoliberal. *Acta Scientiarum. Education*, 37(2), 165-175.
- Miraflores, E. (2009). *La percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid
- Montero, M. L. (2002). La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69-89.
- Moreno, M. J. (1999). ¿Es la formación pedagógica aceptada socialmente?: a propósito de la formación de valores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35, 21-27.
- Ortiz, J. D. (2019). De las Bienaventuranzas cristianas a los valores del capitalismo moderno. Un análisis axiológico. *CENTRO*, 23(75), 165-185.

- Pedrajas, A. P., Rodríguez, R. S. y Lopez, F. J. P. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- Peiret, A. M. M. (2015). *Modelos y propuestas de formación inicial del profesorado para la justicia social* (Tesis Doctora). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Peiró, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 61-80.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.
- Pina, B., Castro, D. y Gil, L. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF: principios pedagógicos y formas organizativas. *Educar*, 33, 97-111.
- Ruiz, T. L. (2019). Libertad, igualdad, competitividad: En torno a la transfiguración de los valores europeos tras la era de la modernización. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 131-157.
- Russell, T., Fuentealba, R. y Hirmas, C. (Comp.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI.
- Sánchez, C. (1997). El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-5.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. (2013). *Identidades profesionales, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Soria, B. M. y Andreu, N. (2019). Formación ciudadana activa y responsable: tarea permanente en el sistema educacional cubano. *Edumecentro*, 11(1), 184-201.
- Tenti, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa, Revista de Educación FLACSO*. Recuperado de <https://bit.ly/314KSXa>
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa "Barcelona, Aula de Ciudadanía". *Revista de educación*, 1, 225-242.

- Torre, J.C. (Coord.) (2019). *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós.
- Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2007). *La Escuela Sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 19-37.
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2012). *Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- Valenzuela, P. M. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 80-84.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.