

Ideologías curriculares en docentes en formación: hallazgos sobre posicionamiento ideológico ante los desafíos de justicia social

Curriculum ideologies in preservice teachers: Findings on ideological positioning in the face of social justice challenges

Recibido: 09-02-2024

Aceptado: 20-06-2025

Publicado: 09-09-2025

César Peña-Sandoval 

Autor de correspondencia: cesar.pena@umce.cl

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Resumen

Es esencial conocer el posicionamiento ideológico de docentes en formación. **Objetivo:** analizar las ideologías curriculares que adoptan los docentes en formación y la manera en que su visión de justicia se articula con dichas ideologías, en el contexto de un sistema educativo desigual, posterior al estallido social de 2019 en Chile y atravesado por la pandemia y el periodo pospandémico. **Metodología:** estudio cualitativo descriptivo-interpretativo, desarrollado con participantes de cuatro programas de pedagogía en una universidad pública. La información fue recolectada utilizando el inventario de ideologías curriculares y entrevistas semiestructuradas. Posteriormente, se sistematizó con apoyo del software MAXQDA y se realizó un análisis de contenido. **Resultados:** se muestra el predominio de la ideología Centrada en el Aprendizaje y la presencia de eclecticismo ideológico. Un hallazgo destacado fue la hibridez ideológica, donde la visión Centrada en el Aprendizaje se funde con el Reconstruccionismo Social. Además, se evidencia que las ideologías Academicista y Eficientista Social son marginales. Finalmente, las y los futuros profesores destacaron una dimensión emocional poco explorada. **Conclusiones:** se resalta la importancia y potencial pedagógico de identificar el posicionamiento ideológico en la Formación Inicial Docente, así como de encarnar una orientación de justicia social desde visión crítica-emancipadora. Lo anterior conlleva implicancias clave para una formación inicial docente más pertinente social y culturalmente, contribuyendo así a una educación más equitativa y justa.

Palabras clave: enseñanza superior, formación de docentes, ideologías curriculares, justicia social, reflexión.

Cómo citar este artículo (APA): Peña-Sandoval. (2025). Ideologías curriculares en docentes en formación: hallazgos sobre posicionamiento ideológico ante los desafíos de justicia social. *Educación y humanismo*, 27(49). pp. 1-23. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.49.7103>



Abstract

It is essential to understand the ideological positioning of preservice teachers. **Objective:** To analyze the curricular ideologies adopted by preservice teachers and how their visions of justice align with those ideologies, within the context of an unequal educational system shaped by the 2019 social uprising in Chile, the COVID-19 pandemic, and its aftermath. **Methodology:** This is a descriptive-interpretative qualitative study conducted with participants from four teacher education programs at a public university. Data were collected using the Curricular Ideologies Inventory and semi-structured interviews. The information was systematized with the support of MAXQDA software and analyzed through content analysis. **Results:** The findings reveal a predominance of the Learner-Centered ideology, along with the presence of ideological eclecticism. A key finding was the emergence of ideological hybridity, in which the Learner-Centered vision blends with Social Reconstructionism. Furthermore, Academic and Social Efficiency ideologies were found to be marginal. Notably, participants emphasized an emotional dimension that has been little explored in previous studies. **Conclusions:** The study highlights the importance and pedagogical potential of identifying ideological positioning in Initial Teacher Education, as well as embracing a justice-oriented approach grounded in a critical-emancipatory perspective. These elements carry key implications for promoting a more socially and culturally responsive teacher education, contributing to a more equitable and just educational system.

Keywords: higher education, teacher education, curriculum ideologies, social justice, reflection.

Introducción

El currículum no solo alude a una selección de contenidos sino que involucra todo aquello que ocupa el tiempo escolar (Gimeno et al., 2010). Sobrepasando la concepción tradicional que lo entiende como selección cultural o conjunto de materias escolares, el currículum tiene proyecciones prácticas, incluyendo los fines de la educación. Por ello, el currículum abarca múltiples dimensiones en la formación humana y, por su naturaleza, es un acto ideológico (Apple, 2019) que penetra todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente, al asumir una u otra perspectiva en educación, se ponen en juego ideologías curriculares (Schiro, 2013) en permanente tensión al interior de los sistemas educativos. Por ello, es clave lo que las y los educadores hacen con el currículum y, al mismo tiempo, desde qué ideología lo hacen. Las aproximaciones al currículum están alimentadas y orientadas por una visión de mudo; por tanto, las ideologías curriculares actúan como filosofías prácticas que sustentan creencias, discursos y conductas.

Cada ideología busca encarnar en los sistemas educativos y en sus actores, buscando una posición dominante sobre las demás (Schiro, 1992; 2013). En las escuelas, por ejemplo, muchos docentes viven disputas ideológicas que los tensionan y obligan a someterse o tomar partido; en las universidades que forman docentes, por otra parte, el discurso y la formación pueden ir o no en contra de alguna visión hegemónica. Este tipo de análisis ha motivado que, en diversos contextos se adopte el marco teórico de Schiro (2013) y se realicen estudios para explorar los trasfondos ideológicos y comprender su influencia en el currículum, en las instituciones, en las disciplinas escolares y en docentes con experiencia o en formación

(Mnguni, 2019; Farahani y Maleki, 2014; Gazmuri, 2017; Eren y Çetin, 2019; Peña-Sandoval y López, 2020). Mientras algunos de estos estudios apuntan a cómo enfrentar las políticas de *accountability* sin perder el foco en el cambio social, otros examinan la relación entre las creencias sobre enseñanza, curriculum y sentido de responsabilidad, resaltando el rol mediador de las ideologías curriculares en quienes enseñan.

De acuerdo a lo anterior, uno de los desafíos claves es avanzar hacia una educación más justa que, comprensivamente, incluya las complejidades del pluralismo cultural, la desigualdad estructural y el fenómeno migratorio (Fernández, 2018; Millán et al., 2023). Urge que la educación, en general, y la formación inicial docente (FID), en particular, incorporen explícitamente los temas de diversidad y justicia social. En Chile, por ejemplo, pocas universidades incluyen contenidos explícitos referidos a multiculturalismo, culturas indígenas o perspectiva de género. (Millán et al., 2023). Además, es escasa la investigación focalizada en temas de justicia social; aún no existe agenda sistemática de tales características. En consecuencia, tanto en la FID como los estudios sobre ella necesitan posicionarse y encarnar la orientación de justicia, particularmente en contextos de histórica y segregación del sistema escolar.

Si bien el propio Schiro (1992) estudió las ideologías curriculares de docentes en ejercicio en el contexto estadounidense (dando paso a su clasificación de ideologías), pocas investigaciones han abordado esto en otros contextos geográficos y menos en la FID. Aunque Peña-Sandoval y López (2020) reportaron las preferencias ideológicas en un contexto puntual de una universidad regional privada, persiste la brecha de conocimiento respecto a cómo se posicionan ideológicamente los docentes en formación de distintas universidades (públicas y privadas) y de distintas regiones. En consecuencia, como parte de un proyecto mayor de investigación que abarca diversas etapas y universidades (norte, centro y sur de Chile), este estudio inicial se concentra en el posicionamiento ideológico de estudiantes de distintas carreras de pedagogía (programas FID) en una universidad pública, explorando el vínculo de dicho posicionamiento con los temas de justicia en educación.

Asumiendo que quienes estudian pedagogía filtran y reflexionan sobre su formación desde el aparato ideológico que traen consigo, investigar este foco reporta sobre las consecuencias en sus discursos y, prospectivamente, en sus acciones. Dada la naturaleza dinámica con que se construyen las ideologías y/o las nociones sobre diversos aspectos de la educación (Schiro, 2013), es importante analizar, desde la perspectiva de las y los futuros docentes, cómo su posicionamiento ideológico se articula o se tensiona con su visión de la educación desarrollada en su formación universitaria. Así, la pregunta guía del estudio es: *¿cómo las ideologías curriculares a las que se adhieren las y los profesores en formación se vinculan con su visión sobre una educación más justa?* Para responder dicha pregunta, se definieron los siguientes pasos: 1) identificar las ideologías curriculares a las que adhieren los docentes en formación; 2) explorar sus visiones sobre una educación más justa; y 3) analizar cómo se vincula su posicionamiento ideológico con dichas visiones.

Las ideologías curriculares y una perspectiva crítica-poscrítica

El curriculum se concibe como un acto ideológico (Apple, 2019) o un instrumento político no neutro (Harb, 2017) donde se instalan valores y sistemas de creencias. Esos sistemas que

Schiro (2013) denomina ideologías curriculares influyen en las visiones respecto a cómo debe estructurarse un currículum y, en consecuencia, en la definición de lo que se considera buenas prácticas escolares. Este autor distingue cuatro grandes ideologías curriculares: 1) académica, 2) centrada en el aprendizaje, 3) reconstruccionista social, y 4) eficientista social. Cada una tiene supuestos sobre el rol de la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes, el conocimiento y la evaluación, entre otros aspectos. Estas, se entienden como filosofías prácticas que influyen en los comportamientos cotidianos de los educadores y que encarnan, a su vez, subculturas pedagógicas sustentadas en un conjunto de creencias sobre todo lo que ocurre en la escuela.

En síntesis, cada ideología curricular se puede de la siguiente manera: 1) La académica defiende la transmisión de la cultura acumulada por siglos y que se ha organizado en disciplinas académicas en las universidades. Esta busca que los estudiantes aprendan ese conocimiento validado en cada disciplina académica e impartido por profesores eruditos. 2) La *centrada en el aprendizaje* prioriza las necesidades e intereses de quienes aprenden. Se procura que las escuelas sean espacios gratos donde niños, niñas y jóvenes se desarrollen gracias a su naturaleza y talentos innatos. 3) La *reconstruccionista social* promueve la concientización respecto a los problemas y las injusticias sociales. Asume que el propósito de la educación es facilitar la construcción de una sociedad más justa; por tanto, la educación es vista como un proceso social a través del cual la sociedad puede ser mejorada y transformada. 4) La *eficientista social* propone que la educación tiene como fin satisfacer las necesidades de la sociedad de manera eficiente. Así, por medio de la educación, los estudiantes se convierten en adultos maduros y constructivos para la sociedad, de manera que aprenden a ejecutar funciones productivas para ella.

Por otra parte, también es posible que las y los educadores tengan visiones eclécticas, es decir, que no exista una preferencia definida por una ideología. Al respecto, Posner (2005) también se refirió a las visiones eclécticas, postulando el concepto de *eclecticismo reflexivo* como lente para analizar ideologías en disputa. Tal concepto tiene un interés teórico importante dado que Peña-Sandoval y López (2020) identificaron la emergencia del eclecticismo entre docentes en formación y es necesario profundizar en ello para elaborar propuestas formativas que avancen más allá de un eclecticismo acrítico. Por el contrario, cuando se identifica el eclecticismo, se debe abordar su potencial formativo. Posner (2005) aclara que el eclecticismo es inevitable; lo que cuenta es exponer distintas ideologías que deben ser discutidas, develando los supuestos detrás de cada una y comprendiendo las consecuencias de las decisiones derivadas de una ideología determinada.

Desde una mirada crítica-poscrítica, la explicitación del posicionamiento ideológico es clave para avanzar en una FID con orientación de justicia. Es necesario comenzar por reconocer que una parte importante de la formación involucra teoría y diseño curricular, pero no necesariamente se explicita su racionalidad o el trasfondo ideológico en dicha formación. La persistencia de una visión neutral del currículum, propia de la hegemonía de enfoques técnicos, impacta profundamente en la formación de docentes y sus desempeños futuros. Es necesario develar las ideologías (Schiro, 2013) o metateorías subyacentes (Kemmis et al., 2008) para reflexionar sobre los sistemas conceptuales de base. Esto es

relevante en la FID pues las ideologías construidas durante la vida escolar son reforzadas en la formación universitaria, acompañando hasta el aula escolar durante la vida profesional. Eludir la explicitación de las ideologías y la reflexión en torno a ellas conlleva el riesgo de replicar discursos y prácticas que respondieron a desafíos educativos del siglo pasado.

Esta explicitación es necesaria para superar la lógica del saber instrumental, positivista, que ha imperado por tantas décadas, perpetuando una lógica reproductivista en las escuelas (Quintar, 2012). Siguiendo la teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas (1990), se reconocen tres grandes racionalidades que impactan al currículum escolar: la técnica, la práctica y la emancipadora. Estas racionalidades subyacen a las ideologías curriculares (Schiro, 2013) y se encarnan en sistemas, instituciones y/o sujetos. Posicionarse desde la racionalidad emancipadora o crítica significa construir desde un sustento teórico que hace posible una pedagogía como práctica de la libertad (Freire, 1970b; Kohan, 2020); avanzando hacia un currículum con orientación de justicia, con pertinencia social y cultural para atender la diversidad y asumir la inclusión educativa, especialmente en el contexto latinoamericano.

Adoptar esta perspectiva crítica-poscrítica implica considerar los temas diversidad, identidad y justicia como fuentes de nuestras interrogantes investigativas en sintonía con una propuesta pedagógica más inclusiva (Da Silva, 1999). Avanzar desde las teorías críticas hacia las poscríticas implica una revisión necesaria de los argumentos de las primeras, ya que el surgimiento de las teorías poscríticas no representa el surgimiento de nuevos paradigmas, sino la profundización histórica de la racionalidad emancipadora. No obstante, al teorizar sobre el currículum, las teorías poscríticas no se limitan a la preocupación por el poder en tensión con el conocimiento, sino que avanzan en la conexión entre significado, identidad y poder, incluyendo el multiculturalismo, el feminismo, los estudios culturales, los estudios poscoloniales y el enfoque *queer* (Da Silva, 1999), entre otros. Además, el avance desde lo crítico a lo poscrítico se manifiesta en postulados tales como la democracia radical, la justicia social y la identidad cultural, los que surgen como crítica a las teorías críticas. Buscando superar los megarelatos de la etapa crítica, las teorías poscríticas abren posibilidades para construir conocimiento y propuestas más inclusivas, equitativas, democráticas y liberadoras. Esto es crucial tanto para nuestras escuelas y sus docentes, como para las y los profesores en formación.

Justicia social en la FID

Un enfoque de justicia social en la FID es tan oportuno como imperativo y debe guiar a las instituciones que forman docentes, contribuyendo a una educación más justa e inclusiva (Abiétar et al., 2015; Peña-Sandoval y Montecinos, 2016). Desde este enfoque, los programas FID no deben estar escindidos de la realidad social, particularmente en contextos marcados por la segregación y la desigualdad. Si bien no es posible abordar aquí la amplitud de teorías afines, se destacan algunas claves relevantes tanto a nivel internacional como latinoamericano.

Por una parte, Cochran-Smith et al. (2009) y Zeichner (2018) han destacado elementos formativos esenciales como: el dominio disciplinario, el conocimiento pedagógico del

contenido y las didácticas críticas acordes con la población estudiantil involucrada. Todo ello sustentado por epistemologías críticas que permiten a las y los futuros docentes desempeñarse en escenarios escolares complejos, diversos, potenciando prácticas más inclusivas, democráticas y colaborativas con las comunidades y sus contextos. Al referirse a programas FID con orientación de justicia, Cochran-Smith et al. (2009) definieron la *enseñanza buena y justa* como aquella que no solo promueve equidad y calidad en los aprendizajes, sino también prácticas democráticas y colaborativas. Una FID con orientación de justicia social es aquella que valora el saber de dichas comunidades (Guillen y Zeichner, 2018), rompiendo las jerarquías de poder existentes para que las comunidades locales aporten en la formación de profesores y de formadores de profesores (Zeichner, 2023).

Localmente y en coherencia con lo anterior, Sleeter et al. (2016) propusieron una FID con orientación de justicia social, aterrizando la extensa literatura internacional al análisis de la chilena. Así, establecieron cuatro pilares fundamentales para integrar en la formación: 1) situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales; 2) desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades; 3) enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, aprovechando su cultura, lengua, experiencia e identidad; y 4) elaborar y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder.

Finalmente, resulta imprescindible recuperar la visión freireana para abordar la FID desde un enfoque transformador. Un aspecto menos explorado, pero fundamental, de su visión crítica es la concepción de la educación como un acto de amor y, por tanto, de valentía (Freire, 1970a; 1994). Consecuentemente, una FID en contexto latinoamericano y con perspectiva transformadora, está llamada a formar docentes que se formen con rigurosidad y que actúen con firmeza, generosidad y amor. Como aclara Darden (2001), no se trata de reblandecer la propuesta crítica y emancipadora de Paulo Freire, sino de reinventarla para dar consistencia a la noción de educación como acto de amor.

En consonancia, Maturana (2001) aludió a la educación para el bien común imbricando el ideal de justicia con el sustrato emocional de los argumentos racionales. Si el amor es la emoción fundante que permite la colaboración en la convivencia, formar docentes con orientación de justicia debe incorporar la reflexión sobre el fenómeno emocional en el educar, rechazando la competencia que niega al otro. En el Chile reciente, cobra total sentido estudiar las nociones de justicia que expresan jóvenes docentes en formación quienes participaron activamente en diversas manifestaciones y expresaron emociones como rabia y frustración frente al *status quo* y sus consecuencias en la educación (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019b). Por ello, al vincular la justicia y la dimensión emocional no hay referencia a lo sentimental, sino al amor como emoción fundante (Maturana, 2001) que resalta la colaboración y gatilla la reflexión crítica y la acción. Así, formar profesores con orientación de justicia implica la consideración de lo social, lo cultural, lo político y lo emocional. Desde una mirada freireana, el educador que busca justicia lo hace críticamente desde la emoción fundante, con sensibilidad y compromiso ético.

Método

El estudio se inserta en el paradigma de investigación cualitativa (Ruiz-Olabuénaga, 2012), por tanto, posee naturaleza interpretativa; su propósito es entender, describir y explicar fenómenos *desde el interior* (Flick, 2015). El diseño corresponde a un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo (Merriam, 2009); el cual, permite analizar en profundidad los posicionamientos ideológicos de los y las participantes en un momento determinado. Las y los docentes en formación de una universidad pública chilena conforman un sistema acotado (Stake, 2005). Así, el estudio se delimitó por la unidad de análisis y no por el tema de investigación.

Recolección de información y participantes

Las y los participantes pertenecen a cuatro carreras (Historia y Geografía; Inglés; Lengua Castellana; y Educación Física) para las cuales se obtuvo la correspondiente autorización institucional. La recolección de datos transcurrió durante 2021 y 2022, adaptándose al contexto de clases no presenciales durante la pandemia (plataforma Zoom) y el regreso a la presencialidad post Covid-19.

Se utilizaron dos técnicas: el inventario de ideologías curriculares y las entrevistas semiestructuradas. Siguiendo la propuesta de Schiro (2013), el inventario se aplicó de manera que los respondientes manifestaran jerárquicamente sus preferencias ante afirmaciones que, respectivamente, representan a las cuatro ideologías mencionadas, por medio de 6 ítems: escuela; profesores; aprendizaje; conocimiento; estudiantes; y evaluación. Por ejemplo, en el ítem profesores, las cuatro afirmaciones son:

- Los profesores deberían actuar como supervisores del aprendizaje de sus estudiantes, utilizando estrategias de enseñanza que optimicen dicho aprendizaje.
- Los profesores deberían acompañar a sus estudiantes usando el ambiente en que viven para ayudarles a aprender.
- Los profesores deberían asistir a sus estudiantes, apoyando su aprendizaje mediante experiencias de las que puedan crear su propio significado.
- Los profesores deberían ser eruditos que le transmitan el conocimiento establecido a quienes no lo conocen.

Luego de responder el inventario, el posicionamiento ideológico quedó expresado en una representación gráfica basada en las preferencias. Se recolectó un total de 499 inventarios (distribución en Tabla 1) que luego fueron revisados (representaciones gráficas) para determinar el posicionamiento ideológico de quienes respondieron. Enfatizando que el inventario es una actividad reflexiva, no un instrumento con propósitos estadísticos, el conjunto de respuestas entregó información clave en dos sentidos: 1) posicionamientos individuales y panorama general del posicionamiento ideológico (útil para seleccionar participantes clave) y 2) alimentar los temas y el diálogo de las entrevistas.

Tabla 1
Distribución de respuestas al inventario según especialidad

Programa FID (carrera)	Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
Lengua Castellana	175	35,07
Historia y Geografía	72	14,43
Inglés	123	24,65
Educación Física	129	25,85
Total	499	100

Respecto a las entrevistas semiestructuradas, estas se realizaron a los participantes de acuerdo a un muestreo intencionado con orientación teórica (Creswell, 2014). El número de entrevistas (diez) respondió al criterio de diversidad y saturación teórica en el marco de los posicionamientos ideológicos predominantes según los resultados del inventario. No se buscó sujetos estándar sino aquellos que ofrecían mayor riqueza de contenido y significación (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Así, a través de correo electrónico, se invitó a los respondientes de los inventarios de las cuatro carreras, procurando seleccionar entrevistados que representaran las ideologías predominantes para profundizar en ellas y la vinculación con los temas de justicia en educación. Previo consentimiento informado, se logró concretar diez entrevistas (Tabla 2), con una duración aproximada de 60 minutos. Se registraron en audio digital y luego fueron transcritas en Microsoft Word para ser gestionadas en MAXQDA, versión 2020.

Tabla 2
Participantes en las entrevistas

Pseudónimo	Programa FID (carrera)	Posicionamiento ideológico
Emilia	Lengua Castellana	CA+RS
Rayen	Lengua Castellana	CA
Juan	Lengua Castellana	CA+RS
Claudia	Historia y Geografía	ECL
Sole	Historia y Geografía	CA+RS
Amanda	Historia y Geografía	CA
Mario	Inglés	CA+RS
Jaime	Inglés	CA
Cristóbal	Educación Física	CA+RS
Valeria	Educación Física	CA+RS

Nota. CA: Centrado en el Aprendizaje; RS: Reconstruccionismo Social; ECL: Eclecticismo; CA+RS: presencia equitativa de ambas ideologías (hibridez).

Es importante subrayar que las afinidades ideológicas marcada en la Tabla 2 indican que los participantes tienen una clara preferencia por una de ellas (ej., CA), o bien hay ausencia de una preferencia clara (ECL: eclecticismo). Cuando una de las ideologías es clara, pero además es seguida muy de cerca por otra claramente definida, entonces utilizamos el concepto hibridez, lo cual será profundizado en los resultados.

Finalmente, vale señalar dos consideraciones éticas. Primero, que en el acceso y la recolección de datos vía remota que involucró la plataforma Zoom, se separó el video del audio, usando sólo el audio para las transcripciones y el análisis. Al respecto, [Hanna \(2012\)](#) y [Lo Iacono et al. \(2016\)](#) indican que estos medios son herramientas metodológicas adecuadas, concluyen que las entrevistas basadas en *Voice over Internet Protocol* (VoIP) ofrecen nuevas oportunidades y pueden ser utilizadas con confianza. Segundo, se siguieron los planteamientos de [Kvale \(2011\)](#), resguardando la confidencialidad, la información sobre procedimientos (consentimiento) y la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento.

Análisis de los datos

El corpus de datos analizado lo constituyen los 499 inventarios y las transcripciones de diez entrevistas semiestructuradas. Las representaciones gráficas de las ideologías que son parte del inventario se revisaron y analizaron visualmente para identificar las afinidades ideológicas según [Schiro \(2013\)](#). La agrupación de preferencias según las gráficas permitió tener un panorama general del posicionamiento individual y global. Las entrevistas posibilitaron un análisis aún más contextualizado y detallado, profundizando sobre los ámbitos del inventario. Todas las transcripciones de las entrevistas recibieron una primera lectura y codificación abierta en Microsoft Word y luego se gestionaron en MAXQDA.

Dado que el corpus de datos es esencialmente “naturalístico” ([Merriam, 2009](#)), es decir, tiene carácter narrativo o textual, el análisis se realizó siguiendo las orientaciones de [Strauss y Corbin \(1998\)](#). Primero, se llevó a cabo una codificación abierta (*open coding*) y luego una codificación analítica (*analytical coding*), lo cual permitió identificar temas sobresalientes y construir categorías de análisis. Para responder a la pregunta de investigación se realizó un permanente contraste entre los inventarios y el contenido de las entrevistas, lo cual responde a la lógica de iteración constante que este tipo de análisis requiere. La validez del análisis y de las conclusiones se garantiza mediante la rigurosidad en la recolección de datos y en los procesos analíticos, desarrollados de forma sistemática para identificar patrones claros en la información. La triangulación de la información se concretó tanto por ambas técnicas de recolección de datos, como por la verificación vía sujetos y el contraste con la teoría, con el fin de alcanzar una saturación del universo simbólico ([Merriam, 2009](#)).

Resultados

Como se indicó, en el presente artículo se reportan los hallazgos de la primera etapa (caso de universidad pública) en el marco de un proyecto mayor que abarca universidades de distintas regiones, tanto públicas como privadas. Se profundizó respecto a lo explorado por [Peña-Sandoval y López \(2020\)](#) -con muestra menor en una universidad privada regional- aquí se reportan resultados más abarcadores, en otro contexto institucional y sociopolítico (post estallido social 2019 y pandemia). El refinamiento del análisis permite contraste y seguimiento respecto al posicionamiento ideológico de docentes en formación en Chile.

Primero se presentan los resultados sobre las ideologías curriculares a las que se adhieren 499 participantes de distintas disciplinas; luego, se evidencian los resultados sobre la relación entre ideologías y sus nociones sobre justicia en educación. Esta segunda parte

se divide en secciones que consideran tanto los análisis de los inventarios como de las entrevistas, de manera que se pueda explorar la relación mencionada en la pregunta de investigación. A partir de cinco categorías de análisis (biografías y contextos; discurso constructivista; eclecticismo e hibridez; ideal de transformación; y, dimensión emocional), las secciones contribuyen a responder la pregunta desde las voces de los participantes.

Panorama del posicionamiento ideológico

De las cuatro ideologías propuestas por Schiro (2013) la de mayor adhesión en este estudio es la centrada en el aprendizaje (CA) con un 37,68 % (ver Tabla 3 y Figura 1). Más aún, considerando su presencia en la hibridez CA+RS, la ideología CA alcanza un 67,14%. Si bien la ideología reconstruccionista social (RS) no destaca individualmente, su presencia en tal hibridez es relevante. En efecto, la hibridez ideológica es clave dentro del análisis y la discusión que permite el contraste entre inventarios y entrevistas.

Tabla 3
Distribución de ideologías curriculares según inventarios

Posicionamiento Ideológico	Cantidad respuestas	Porcentaje adhesión %
AC: Academicista	3	0,6
CA: Centrada en el Aprendizaje	188	37,68
RS: Reconstruccionista Social	3	0,6
ES: Eficientista Social	1	0,2
CA+RS: Hibridez	147	29,46
ECL: Eclecticismo	157	31,36
Total	499	100

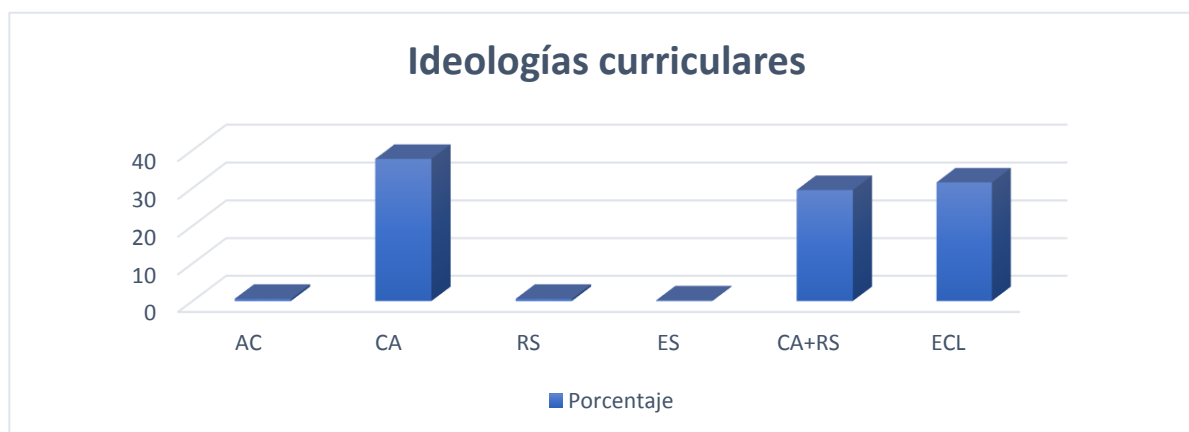


Figura 1
Gráfico de porcentaje de adherencia a las ideologías curriculares

La Tabla 3 y la Figura 1 también revelan la presencia marginal de las ideologías academicista (AC) y eficientista social (ES), siendo escasa la adhesión respecto a lo que representan. Consecuentemente, se expresa un posicionamiento coherente con un discurso socio-constructivista, opuesto al discurso que a partir de Freire (1970a) se denomina educación bancaria. Así, una gran mayoría se aleja del academicismo y de la visión tecnocrática del eficientismo. Este posicionamiento mayoritario representa una convicción respecto a privilegiar enfoques y prácticas centradas en quien aprende, rechazando aquellos transmisivo-reproductivos.

Hibridez ideológica

Junto con el panorama ideológico general, se resalta un hallazgo clave del estudio: por una parte, los inventarios muestran que más de dos tercios de los respondientes se adhieren a la ideología CA o manifiestan una hibridez CA+RS (acumulando 67,14%). Además, las entrevistas profundizan en ese panorama, mostrando que quienes se posicionan de tal manera conciben ambas ideologías como complementarias. Una representación gráfica de lo primero se observa en la Figura 2, ejemplo de quienes se adhieren a CA (primer lugar) y RS (segundo lugar).

		Representación gráfica					
		Escuela	Profesores	Aprendizaje	Conocimiento	Estudiantes	Evaluación
Academicista	1						
	2						
	3	*					
	4		*	*	*	*	X
Centrada en el Aprendizaje	1	X					
	2		X	X	X	X	X
	3						
	4						
Reconstrucción Social	1						
	2	X	X	X	X	X	X
	3						
	4						
Eficientista Social	1						
	2						
	3		X	X	X	X	X
	4	X					

Nota. Figura basada en Schiro (2013).

Figura 2
Ejemplo de inventario que representa CA y complementariedad RS

El número 1 representa mayor cercanía, el número 4 muestra lejanía con las ideologías. En el ejemplo, las preferencias forman líneas rectas horizontales en las ideologías CA y RS. Si las respuestas frente a las afirmaciones CA y RS se mantienen en los números 1 y 2 - indistintamente o de manera equitativa, entonces es posible teorizar respecto a la *hibridez ideológica*, concepto que luego es abordado en contraste con las entrevistas.

Postular este concepto es el resultado congruente cuando la reflexión que facilita el inventario conduce a la toma de conciencia respecto a la orientación de justicia social como trasfondo del foco en el aprendizaje. En otras palabras, esta hibridez significa una clara preferencia por dos ideologías (CA y RS) que se potencian en la reflexión de las y los futuros docentes; junto al predominio de la ideología centrada en quien aprende, surgen reflexiones reconstruccionistas sociales, donde lo común y lo individual se imbrican pertinentemente.

Un ejemplo de la fundamentación de las preferencias está representado en la postura de Juan (Lengua Castellana):

Al revisar mi inventario [CA en primer lugar y RS en segundo lugar] me siento muy identificado, me representa totalmente. De hecho, al ver las líneas del gráfico creo que soy un híbrido entre las dos, pero mi enfoque va más relacionado hacia lo social [...] Veo que, en el fondo, me hace mucha lógica lo que veo acá, pero recuerdo que a veces me costaba decidir cuál era el primer lugar.

Vemos que, al profundizar sobre las respuestas, la perspectiva constructivista se reconoce en las preferencias del inventario; sin embargo, en la reflexión posterior, es posible que la orientación de justicia social se perciba como aquella que subsume a la visión constructivista. Emilia (Lengua Castellana), que en su inventario refleja la hibridez CA+RS, también profundiza en su orientación de justicia:

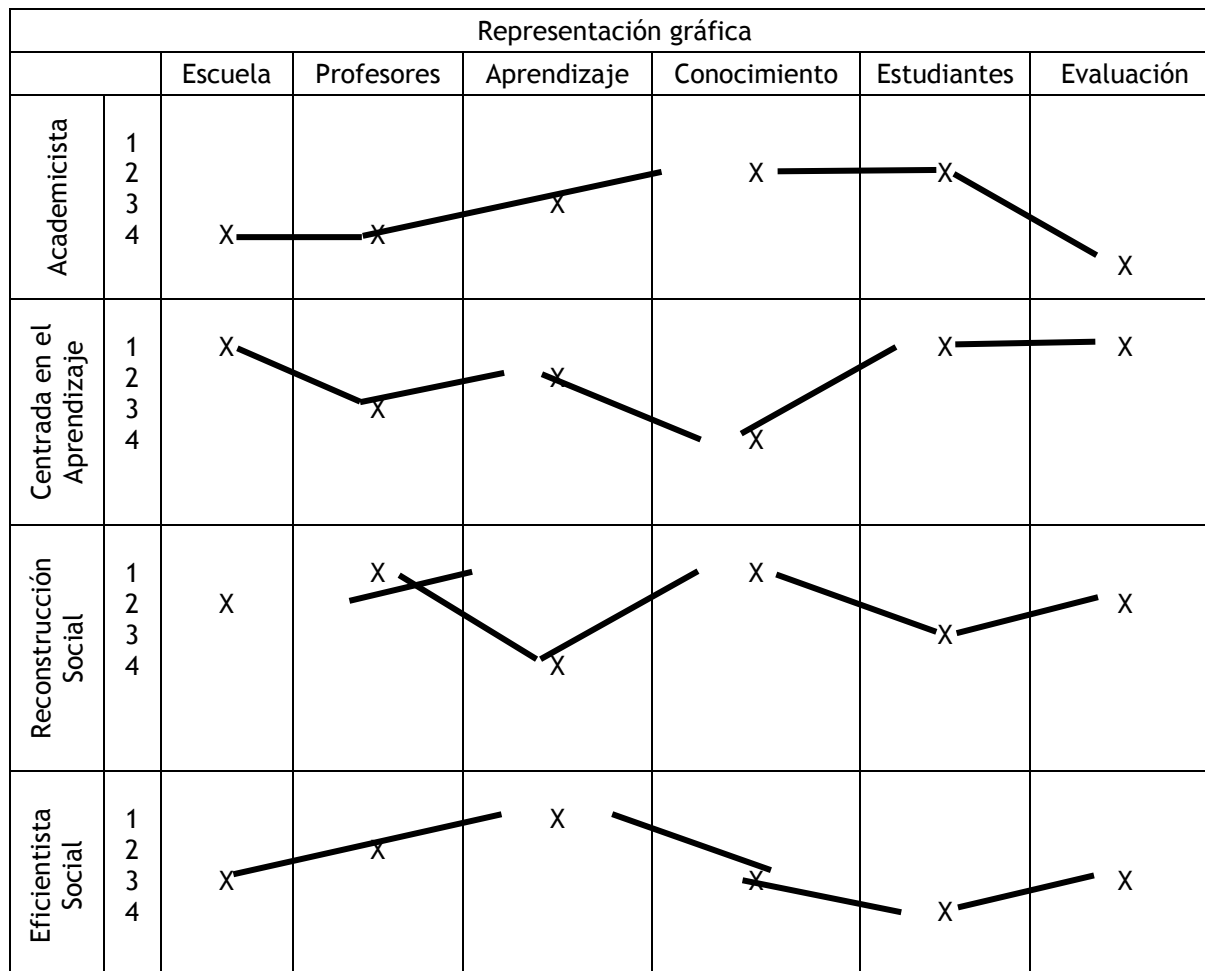
Yo me identifico con el reconstruccionismo social [...] Porque encuentro que hay que hacer una reconstrucción social como base para la pedagogía. Eso nos permite pensar en una sociedad donde somos todos iguales, no importa tu color de piel, si eres mujer, hombre, que tengamos las mismas posibilidades y que no dependa de dónde vivo, que exista la real meritocracia y no la cuna de oro.

Sustentado en estos hallazgos, el concepto de *hibridez ideológica* tiene lugar a partir de la clasificación de Schiro (2013), profundizando en una imbricación de ideologías no teorizada en el planteamiento original. Quienes responden el inventario y se adhieren a una ideología (primer lugar) se ven forzados a jerarquizar; no obstante, otra ideología, afín a sus convicciones, es destacada por su relevancia. Así, en la reflexión sobre los inventarios que permite la entrevista, las ideologías CA y RS constituyen un correlato mutuo donde se trenzan las preferencias. En síntesis, quienes se posicionan híbridamente dan relevancia a ambas ideologías, proponiendo una complementariedad necesaria para una pedagogía que se hace cargo tanto del logro académico como de los temas de justicia social.

Eclecticismo

Como indica la Tabla 3, el 31,36 % de quienes respondieron el inventario muestran eclecticismo ideológico (Schiro, 2013). Casi un tercio de quienes responden no se adhiere claramente a ninguna de las cuatro ideologías, contrastando con la escasa presencia del academicismo y del eficientismo social. Siguiendo al autor mencionado, dada la

diversidad y el dinamismo ideológico, es esperable que existan posturas fluctuantes o eclécticas. No obstante, es llamativo que tantos participantes no muestren adhesión a una perspectiva determinada. La Figura 3 es ejemplo de inventarios (respuestas) evidenciando un zigzagueo de preferencias propio del eclecticismo:



Nota. Figura basada en Schiro (2013).

Figura 3
Ejemplo participante con perspectiva ecléctica

Asimismo, en la entrevista de Claudia (Historia y Geografía, ecléctica), se muestra una manera de justificar la falta de adhesión a una ideología, pues se valoran aspectos representativos de distintas visiones:

Me fue difícil poner un orden en el inventario porque, sinceramente, elegí el orden de los números porque había que hacerlo. Si no, pienso que podría elegir algo de cada una [ideología].

Entonces, ¿qué implica no tener una preferencia ideológica clara? En contraste con la posición híbrida (CA+RS) donde se trenzan claramente dos ideologías, mostrarse ecléctico

implica fluctuación de las adhesiones dependiendo del ítem del inventario al que se responde. Es decir, quienes zigzaguean no filtran las temáticas abordadas desde un mismo prisma ideológico, lo cual plantea el interrogante sobre la claridad conceptual respecto a los tópicos en cuestión. Resulta clave identificar el eclecticismo y abordarlo en la FID, pues el ejercicio reflexivo del inventario y la toma de conciencia que posibilita el diálogo (entrevistas) puede avanzar desde un eclecticismo acrítico hacia un eclecticismo reflexivo, donde se profundiza sobre ideologías que luchan por la adhesión de las y los educadores (Posner, 2005; Schiro, 2013).

Ideologías y visiones de justicia

Luego de identificar el posicionamiento ideológico (predominio CA; hibridez; eclecticismo) de las y los participantes, resta explorar sus visiones sobre una educación más justa y cómo se relacionan con dicho posicionamiento. Para ello, las entrevistas permiten profundizar aspectos anticipados por los inventarios. También es importante recordar que, si bien las entrevistas tuvieron lugar en un contexto de pandemia y postpandemia, recogen las percepciones post estallido social, proceso que derivó en propuestas de una nueva constitución en Chile (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019b). Así, estos hallazgos emergen desde dos grandes ejes: 1) la vinculación entre biografía escolar, discurso constructivista e hibridez; y 2) la relación entre contexto, ideal de transformación y dimensión emocional. Luego de profundizar en tales ejes, la sección termina explicitando las visiones de justicia.

En primer lugar, el entrelazamiento entre la biografía, el predominio CA (discurso constructivista) y la emergencia de la hibridez ideológica se explicita en el análisis que devela los matices que subyacen al posicionamiento inicial. Respecto a la fuerte adhesión a la ideología CA (y distancia con el academicismo), el análisis identificó un vínculo importante con las experiencias escolares, las cuales dan lugar a fuertes críticas respecto a la educación tradicional, generalmente transmisiva. A propósito, Juan (Lengua Castellana) señaló lo siguiente:

En mi colegio nos preparaban cien por ciento para la prueba de selección universitaria, y yo sentía que nos veían como robots, como máquinas, que lo único que querían era sacar buen puntaje. Yo me sentí muy presionado y creo que así funciona la mayoría de los colegios en Chile. No le echo la culpa al colegio, sino que es algo del sistema.

Además de reflejar que el posicionamiento CA, el extracto muestra la crítica respecto a la tradición academicista centrada en contenidos que se miden en pruebas estandarizadas. La experiencia escolar marcada por el logro de resultados muestra un sistema escolar centrado en la competencia, generando rechazo ante el academicismo y orientando posicionamientos constructivistas. Al profundizar en la biografía, emerge una forma de *antiacademicismo*, un rechazo que se convierte en plataforma para la ideología CA. Lo señalado por Jaime (Inglés) ilustra cómo las y los futuros docentes, al iniciar su formación docente, revisan y contrastan lo vivido en la secundaria:

A diferencia de los otros, había un profesor que me formó el pensamiento crítico, me ayudó mucho a entender el proceso constituyente que estamos viviendo en Chile, a tener una visión más clara de los hechos. Tuve otro profesor que era

bastante exigente, pero era una persona amable y correcta que se preocupaba porque aprendiéramos. Su forma de ser y su estilo me ayudaron a aprender mucho.

En el mismo tono experiencial-biográfico, Valeria (Educación Física) compara y cuestiona fuertemente el academicismo de su etapa escolar:

No me gusta la educación tradicional donde el profesor es la persona más importante, casi como un dios frente los estudiantes. [...] Así era, “que le metan materia, que le metan materia”. Hay mucho adultocentrismo, porque la imagen del adulto es del que sabe todo, y no es así, los estudiantes saben mucho también.

Estas nociones basadas en la propia experiencia, marcan el posicionamiento presente, donde la adhesión a la visión constructivista se fortalece y también se fundamenta desde una mirada crítica transformadora, propia del reconstruccionismo (hibridez). Durante las entrevistas, la narración de experiencias se complementa con la reflexión sobre sus convicciones en construcción, apoyadas por lecturas y clases que lo posibilitan. Esto permite una evolución ideológica que es propia del dinamismo con el cual fluyen las convicciones humanas (Schiro, 2013). Sole (Historia y Geografía) ejemplifica esta perspectiva señalando que:

Lo primero que hemos hecho [en la Universidad] es sacarnos las ideas que traemos del colegio. Necesitamos olvidarnos de ese profesor enaltecido que todo lo sabe y que todo lo que dice es la verdad. [...] Empezamos a sacarnos el chip del profesor que te castiga o dice que esperaban más de ti por una calificación.

El análisis devela la evolución de una ideología gatillada por la biografía y acompañada por la formación docente. Así, los trasfondos socioculturales y personales emergen y están en la base de una ideología en construcción que luego se hace más sólida o se problematiza en la universidad. Complementando el análisis de los inventarios y las entrevistas, es plausible afirmar que, gracias a las experiencias y la reflexión, la mayor parte de los participantes consolida un discurso constructivista que se complementa con una visión reconstruccionista.

En segundo lugar, el eje que cruza el contexto, el ideal de transformación y la dimensión emocional surge facilitado por un proceso sociopolítico que es fruto de la lucha social en los últimos años. Inevitablemente, las entrevistas reflejan aspectos racionales y emocionales relativos a la demanda de una mayor justicia y del término de los abusos en el contexto de estallido social (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019b). Así, el ideal de transformación expresado particularmente por quienes presentan hibridez CA+RS, no sólo se funda desde lo argumentativo-racional, sino que está acompañado por la dimensión emocional (Maturana, 2001), particularmente referido a la educación. Para ejemplificar lo identificado en relación a este eje y cómo devela visiones de justicia en educación y en la FID, se destaca el siguiente extracto de Sole (Historia y Geografía):

Mi postura es contra lo que trajo el colonialismo y de lo que hoy vivimos con el neoliberalismo y cómo se implantó [...] De ahí surge mi amor por los pueblos originarios, por aprender su lengua, etc. Para mí, son personas que realmente nos pueden entregar mucho en educación. No quiero decir que toda la pedagogía se centre en eso, pero debemos salir de ser un país euro-centrado. [Además]... una

reconstrucción social la pienso desde el feminismo, que busca una sociedad igualitaria.

Potenciada por el contexto, esta reflexión representa otras donde los discursos de docentes en formación internalizan discursos feministas, anticolonialistas y anticapitalistas instalados en la realidad político-social. Tal como en Sole, la evolución ideológica de las y los futuros docentes es permeada y la hibridez CA+RS admite una dimensión emocional por la coyuntura.

Esta dimensión también se evidencia cuando las entrevistas entregan la apertura de un espacio expresivo para una generación de jóvenes para quienes la justicia social involucra diversos elementos, lo cuales sobrepasan la clásica segregación por clase social o estrato socioeconómico. Mario (Inglés) lo expresa mencionando elementos que, desde una perspectiva de justicia, le impactan en lo personal:

Me duele que exista la cultura homofóbica, la cultura del antagonismo, la cultura patriarcal. Creo que hay muchas fobias, en general, en todo tipo de ámbito, por ejemplo, la cultura del racismo. Creo que en la sociedad chilena hay racismo sistemático y que hay mucho que cambiar, comenzando por cuestiones como la homofobia y los estigmas sociales o hacia los inmigrantes. [...] En nuestra educación todavía hay profesores que dicen frases muy machistas, creen que son los dioses de la verdad. Por eso yo sigo incorporando cosas que aprendo sobre feminismo, la diversidad y el género.

Las nuevas generaciones de estudiantes de pedagogía (magisterio) destacan la dimensión emocional. Por ejemplo, al ser consultado por su visión de cómo concibe una educación justa, Cristóbal (Educación Física) relaciona aspectos instruccionales con aspectos emocionales del proceso educativo:

Yo recuerdo a un profesor cuando comenzó con un estilo de educación socio-afectiva, hasta tal punto que logró que yo me sintiera seguro hablando con él, porque me daba el espacio para denunciar hechos importantes o relevantes, y para saber que mi opinión de verdad vale. Por eso ahora me interesa mucho estudiar eso, sobre la educación emocional y todo eso. [...] Si se habla de educación y la justicia social, creo que hay que destruir las jerarquías del pasado y reconstruir el presente. Eso se me ocurre cuando pienso en una educación justa.

Otra arista del eje analizado se encuentra en las reflexiones sobre el rol de las escuelas y los profesores, y qué se espera que estos entreguen a niñas y niños. Amanda (Historia y Geografía) habla desde su propia experiencia de deserción escolar y de madre joven:

Yo me salí del colegio a los 16 años y nadie se preocupó por mí. [Pero] los profesores pueden dignificar la vida de un niño o niña. Un profesor puede acompañar, preguntar cómo estás, cómo amaneciste, qué hiciste, no solamente enseñarle una materia, sino un conjunto de cosas tanto académicas como humanas. [...] Todos tenemos una identidad, todos tenemos un vivir diferente, sentimientos y emociones diferentes. Entonces, los niños, al sentirse parte de algo pueden provocar cambios, cambios en la política, cambios en sus vidas, cambios en toda la sociedad.

Lejos de destacar este hallazgo como una dimensión emocional en el sentido de sentimientos individuales, se subraya su connotación colectiva y de compromiso social, en relación con el contexto vivido. Es desde allí donde se construye una visión de sociedad y educación más justa, donde el contexto post estallido social ha potenciado la conexión con la realidad social y ha facilitado una lectura crítica del mundo (Freire, 1970a). En distintos niveles, es posible ilustrar la conexión *contexto-ideales-emoción* con extractos que aluden al nivel micro como al nivel societal:

Yo siento que uno puede realizar cambios, no grandes cambios como cambiar toda la sociedad, pero sí puede hacer un cambio en unos cuantos y que esos sí va a aportar a la sociedad. [...] Lo que puede hacer un profesor es tener más cercanía, ser cercano con los estudiantes. Uno también puede tomar las características de los estudiantes para hacer actividades más profundas, desarrollar el pensamiento crítico con lo que les interesa, donde piensen y analicen, eso es bello, es genial [Rayen, Lengua Castellana].

Yo creo que se necesita un cambio más profundo con la nueva constitución, más que nada porque, si quieres hacer cambio profundo, debe comenzar con cambios sociales. Las salas de clases van a ser un reflejo de la sociedad más justa, al menos el contexto que rodea esa escuela. Dar una educación más equitativa y no porque uno pueda pagar más o menos [dinero] va a recibir una educación diferente [Jaime, Inglés].

Así como Rayen expresa más nítidamente la dimensión emocional, Jaime lo hace respecto al contexto, expresando ambos el ideal de transformación que subyace a sus visiones sobre una educación más justa en Chile. En conjunto, estas visiones ayudan a explicar la hibridez CA+RS pues se reafirma el foco en el aprendizaje y en las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo que se expresa una perspectiva emancipadora.

Finalmente, puesto que las entrevistas exponen matices sobre cómo concebir una educación justa, el análisis realizado permitió agrupar cuatro grandes visiones al respecto: conciencia sociopolítica; respeto a las diversidades; oportunidades y logro; y bienestar emocional. Primero, la conciencia sociopolítica es una visión que surge cuando, al destacar lo importante de una escuela justa, se alude a la toma de conciencia de las desigualdades estructurales en el sentido señalado por Sleeter et al. (2016). Por ejemplo, Emilia (Lengua Castellana) expresa:

[Justicia] es reconstruir la sociedad, transformar todo lo que debilita la igualdad, que sea algo igual a todos y todas. Porque la escuela es como una pequeña sociedad y es reflejo de cómo funciona, entonces nuestros estudiantes tienen que saberlo.

Luego, el *respeto a las diversidades* es una visión que surge de distintas voces en el sentido de afirmar las múltiples identidades, destacando las luchas que grupos marginados mantienen para ser valorados en la escuela y en la sociedad. Esto involucra reflexión y acción respecto a todo tipo de discriminación (género, raza, etnia, clase social, orientación sexual, estado migratorio, etc.), siendo un eje necesario de la formación inicial docente. Rayen (Lengua Castellana), destacó:

Nosotros [Chile] estamos recibiendo muchos inmigrantes, hay mucha diversidad cultural, pero vemos que el currículum nacional no se hace cargo de eso. Todavía se educa como si fuéramos todos iguales, no toman en cuenta a los que son diferentes, entonces, ¿qué formación estamos recibiendo si apenas se menciona esto en nuestros cursos? No me siento preparada.

Esta visión alude a la inclusividad como meta de la sociedad y del sistema escolar, avanzando hacia una justicia cultural-simbólica en la escuela, teniendo como condición de posibilidad que las y los docentes estén pertinentemente preparados y contribuyan a la formación y consolidación de las identidades personales y culturales.

En tercer lugar, la visión de oportunidades y logro emerge a partir del análisis de la hibridez CA+RS; por tanto, se fundamenta en la firme adhesión a la ideología CA, con un trasfondo reconstruccionista. Las y los docentes en formación que se expresaron en tal sentido articulan la centralidad del sujeto que aprende y la noción de educación como derecho. Ejemplos de esta articulación son estas respuestas de quienes justifican la complementariedad CA+RS antes mencionada:

Para mí, el aprendizaje va todo relacionado al tema de la justicia social; porque si enseñamos en un contexto vulnerable, no hay recursos y probablemente eso conlleva mayores problemas para que todos aprendan. Si se les diera mayores recursos a las escuelas, así como los que tienen los colegios privados, eso sería buscar la justicia. Con más apoyo hay más oportunidades y se puede aprender [Amanda, Historia y Geografía].

Yo siento que el aprendizaje va de la mano con la justicia social [...] Si hay distintos talentos, tienen que haber metodologías variadas, dar oportunidades. Hay cuestiones prácticas y habilidades como jugar fútbol, saber narrar poemas, saber hacer un huerto, cuestiones sobre saber vivir [...] Entonces, uno también tiene que ser profe dentro y fuera de la sala [Cristóbal, Educación Física].

Esta visión de justicia que destaca las oportunidades y el logro enlaza la ideología CA con la perspectiva de justicia (RS) al concebir la educación justa como la que posibilita a las y los docentes mediar en el aprendizaje y ayudar a visualizar horizontes de vida, logrando que sus estudiantes no solo tengan éxito académico, sino vidas plenas. Si esta visión apunta a centrarse en quien aprende, practicando la justicia, entonces, en el contexto FID, las y los profesores han de formarse en consecuencia. Un(a) docente que permite el desarrollo del potencial cognitivo y vital de sus estudiantes, hace lo justo.

Finalmente, la visión de justicia en la dimensión del bienestar emocional surge a partir de la reflexión sobre la importancia que las y los futuros docentes otorgan al cuidado y bienestar del estudiantado el logro académico y el desarrollo humano. Desde la misma hibridez CA+RS surge la noción de construcción de entornos que reconocen, afirman y nutren el bienestar emocional de quien aprende. En efecto, la hibridez manifestada no se proyecta solo en lo cognitivo, sino en el crecimiento comprensivo del ser humano en y con su medioambiente. Por ejemplo, Mario [Inglés] y Valeria [Educación Física] respectivamente reconocen:

He ido aprendiendo que lo esencial que es hacer ese 'match' emocional con mis alumnos, es algo que me propongo muy conscientemente en mi práctica [...] Creo que [el bienestar emocional] es una de las bases principales para lograr aprendizaje significativo, creo que es la palabra. Si los alumnos se sienten bien, el aprendizaje va a ser mejor también.

Aprender no se enfoca solo en los contenidos. Si se trata de información, eso se puede buscar en Internet, es la era de la tecnología y del celular [...] Para educar se necesita desarrollar habilidades como persona, el cuerpo y la mente, y eso también está en la educación emocional [...] Si los estudiantes no se entienden a sí mismos, no entenderán al resto, y ahí no importan tanto los contenidos.

Ambos están en etapa de primeras prácticas y viven un contexto educativo y social (presencial y virtual), donde emergen situaciones de violencia y fluyen diversas emociones. Por ello, aspiran a una escuela y sala de clases donde se haga realidad el derecho de sus estudiantes a espacios seguros, para aprender desde el amor y el cuidado. Por tanto, en el contexto de la FID, la educación en torno a la dimensión emocional emerge como preocupación y como demanda para enfrentar escenarios crecientemente complejos.

Discusión y conclusiones

El estudio aquí reportado no solo revela un panorama de las ideologías curriculares (Schiro, 2013) a las que se adhieren docentes en formación, sino también profundiza y expande la teoría de base, superando la mera separación teórica entre ideologías. Se exploran posicionamientos emergentes en el contexto chileno y con proyecciones en otros contextos, con base en las perspectivas de sujetos concretos. Se destaca la prevalencia de la ideología centrada en el aprendizaje (CA), confirmando la tendencia aportada por Peña-Sandoval y López (2020) y se avanza en la relación entre esa perspectiva constructivista y el reconstruccionismo social (RS). Este mismo posicionamiento explicaría un rechazo al academicismo tradicional, lo que está en consonancia con la visión crítica de Freire (1970a, 1994) respecto a la educación bancaria y los postulados de la FID para la justicia social (Cochran-Smith et al., 2009; Peña-Sandoval y Montecinos, 2016; Zeichner, 2018).

De la misma manera, se distancia de la difundida afirmación de Lortie (1977), que por décadas instaló que las creencias, discursos y desempeños docentes tienden a replicar cómo les educaron, los resultados de esta investigación sugieren que la tendencia mayoritaria actual -al menos en el discurso en etapa FID- es rechazar la perspectiva tradicional transmisiva para poner en el centro a la persona que aprende y fundamentarlo desde una orientación de justicia. Este posicionamiento sugiere la necesidad de que la formación sintonice con una predisposición, avanzando en teorías y prácticas pedagógicas más inclusivas y centradas en el estudiante, contextualizadas en una dinámica transformadora de la educación.

En tal sentido, un aporte clave del estudio radica en la identificación y teorización respecto a la hibridez ideológica entre CA y RS, que se erige como un fenómeno revelador. Esta imbricación ideológica no solo aprovecha la clasificación de Schiro (2013), sino que también denota la convergencia entre perspectivas que se muestran complementarias en el

contexto chileno. Este entrelazamiento sugiere un intento de conciliación entre ambas ideologías, en el que una gran proporción de participantes destaca el foco en quien aprende, al tiempo que manifiesta compromiso con la equidad educativa. La hibridez CA+RS no solo revela la complejidad y la riqueza de las convicciones pedagógicas de quienes participaron en el estudio (FID en Chile), sino que también sugiere una oportunidad estratégica para enriquecer el curriculum de la FID. Profundizar en esta hibridez ideológica es clave ya que proporciona una plataforma para la síntesis de enfoques pedagógicos que entrelazan el aprendizaje individual y la acción común transformadora. A partir de ello, es posible repensar y construir estrategias pedagógicas más equitativas, contextualizadas y culturalmente relevantes, que afirmen la diversidad y resulten fundamentales para la formación de docentes frente a los desafíos educativos contemporáneos.

También importa constatar la presencia de eclecticismo ideológico, pues equivale a casi un tercio que supera la preferencia sobre otras ideologías. Esto plantea interrogantes acerca de la coherencia teórica y/o la claridad conceptual durante la formación. Si un grupo importante de docentes en formación no tiene clara preferencia por ninguna de las cuatro ideologías, es clave explorar si esto obedece a la escasa reflexión sobre las propias convicciones o a la confusión conceptual que no permite mostrar una preferencia clara. Tanto el fortalecimiento de procesos reflexivos como el dominio conceptual es responsabilidad de la FID y sus formadores docentes. En consecuencia, se debe poner mayor atención al eclecticismo ideológico para abandonar posiciones fluctuantes y acríticas que pueden resultar perjudiciales en los propósitos formativos. Es necesario orientar el trabajo formativo para desarrollar un eclecticismo reflexivo que permita analizar las propias convicciones y las razones de fondo (Posner, 2005). Siguiendo a este autor, la revisión crítica no solo previene ignorar las ideologías, obedecer autoridades o tomar ideas prestadas, sino que permite, desde la autonomía reflexiva, hacer explícitos los temas de justicia que suelen ser invisibilizados (Sleeter et al., 2016).

Otra arista relevante que se debe destacar por su potencial en la formación, es la vinculación entre la biografía, el discurso constructivista y la hibridez CA+RS. Esto expone una especie de hilo conductor entre las experiencias vitales/escolares y la construcción de las convicciones educativas. Las narrativas críticas respecto a la educación tradicional, marcadas por el rechazo a lo transmisivo y la preparación para exámenes estandarizados, señalan un camino claro de exploración durante la formación inicial. Si se identifica rechazo al academicismo, esto constituye una base crítica que impulsa un posicionamiento híbrido CA+RS digno de ser aprovechado pedagógicamente, encarnando la orientación sociocrítica que muchos programas declaran propiciar. La conexión entre biografía y posicionamiento ideológico sugiere que la formación también puede incorporar un componente experiencial para la construcción de la identidad pedagógica, moldeando la formación con un curriculum y metodologías participativas que expliciten la orientación de justicia social.

Se resalta, además, la intersección entre el contexto (sistema desigual, estallido social), el ideal de justicia, y la dimensión emocional, pues subraya cómo en los argumentos racionales (ej., entrevistas) subyace la dimensión emocional ante los fenómenos. Distinto a lo socioafectivo, lo emocional se revela como un componente esencial para cultivar una educación como acto de amor y valor (Freire, 1994). El ideal transformador incrustado en la hibridez CA+RS se nutre también de la dimensión emocional en el sentido de emoción

fundante para la colaboración en la convivencia (Maturana, 2001). Tiene el sentido de la mirada del otro como legítimo otro, donde la relación basada en el amor da sentido a los propósitos de la educación, elemento que involucra componentes sociopolíticos y éticos propios de una orientación de justicia.

Por otra parte, desde una perspectiva situada, las visiones de justicia que emergen (conciencia sociopolítica; respeto a las diversidades; oportunidades y logro; bienestar emocional) plantean cuán necesario es enriquecer la discusión sobre la perspectiva de justicia social en educación, con mirada crítica-poscrítica (Da Silva, 1999) superadora del saber instrumental, positivista (Quintar, 2012). En efecto, los temas de justicia social deben incorporarse de manera más explícita (Sleeter et al., 2016) y, de acuerdo a estos resultados, deben considerar las visiones que las y los propios docentes en formación traen consigo a la formación. Así como las ideologías filtran la formación recibida, también lo hacen respecto a qué se considera justo en educación. Por ello, las visiones identificadas sugieren que una preparación congruente debe abordar no solo los aspectos disciplinares y didácticos, sino también sociales, culturales y emocionales (Sleeter et al., 2006; Maturana, 2001).

Finalmente, es necesario reconocer las limitaciones inherentes a esta investigación. Aunque se trata de una muestra mayor y parte de los resultados son congruentes con una investigación previa (Peña-Sandoval y López, 2020), este estudio no aspira a representar toda la diversidad ideológica en la FID chilena. Los resultados se circunscriben a un contexto específico (universidad pública) y no son extrapolables a otros contextos. No obstante, los resultados ofrecen una visión comprehensiva de los posicionamientos ideológicos de docentes en formación, entregando una base sólida para investigaciones futuras que profundicen en ello. La riqueza de la investigación radica en cómo contribuye a informar futuros desarrollos curriculares para enriquecer la FID. La comprensión de las adhesiones ideológicas puede guiar ajustes en los programas, asegurando que estos reflejen las realidades y necesidades del contexto educativo actual, con mayor pertinencia, relevancia e impacto.

Referencias

- Abiétar, M., Navas, A., & Marhuenda, F. (2015). Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 145-161. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Darden, A. (2001). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Westview Press.

- Eren, A., & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39, 19-32. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-00061-1>
- Farahani, M. F., & Maleki, M. (2014). A survey on tendency toward curriculum ideologies among academic board members in educational sciences faculties-Tehran 2010-11. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2392-2396. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.579>
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Sage.
- Freire, P. (1970a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Gimeno, J., Fernández, M., Torres, J., Rodríguez, C., González, M., & Pérez, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Guillen, L., & Zeichner, K. (2018). A university-community partnership in teacher education from the perspectives of community-based teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140-153. <https://doi.org/10.1177/0022487117751133>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239-242. <https://doi.org/10.1177/1468794111426607>
- Harb, M. (2017). Curriculum as a Discourse: Using Critical Discourse Analysis to Revive Curriculum Reconceptualists' Thought. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 58-64. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p58>
- Kemmis, S., Fitzclarence, L., & Manzano, P. (2008). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción* (4th ed.). Morata.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. CLACSO.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103-117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Lortie, D. C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (10th ed.). Editorial Dolmen Ensayo.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millán, C., González García, G., López Barraza, A., Vizcarra, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Mnguni, L. (2019). A theoretical framework for training science teachers in the 21st century to enhance social accountability in poor communities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), 159-175. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.529459>
- Peña-Sandoval, C., & Montecinos, C. (2016). Formación inicial docente desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Peña-Sandoval, C., & López, T. (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 738-757. <https://doi.org/10.1590/198053147086>
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. McGraw Hill.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Ed. IPECAL.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schiro, M. (1992). Educators' perceptions of the changes in their curriculum belief systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 250-286.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). Sage.
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652>
- Sleeter, C., Montecinos, C., & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. In J. Lampert & B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8_10
- Stake, R. E. (2005). *Multicase research methods: Step by step cross-case analysis*. Guilford.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Zeichner, K. M. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.
- Zeichner, K. M. (2023). *Communities: Keywords in teacher education*. Bloomsbury Publishing.