

Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León. España.
ejdieg@unileon.es



Recibido: 10/4/2019

Aceptado: 30/9/2019

Publicado: 30/1/2020

Resumen

Este artículo refleja los resultados del proyecto de investigación ULE 2012-03 sobre los valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. Esta formación está influenciada por los valores y las actitudes que los docentes universitarios transmiten a los estudiantes, ya sean explícitos o implícitos. Estos valores influirán en la práctica profesional de los futuros docentes y, a su vez, en los valores del alumnado al que formen. De ahí su importancia.

Mediante la metodología de análisis crítico del discurso se han analizado las argumentaciones del profesorado y del 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 estos contribuyen a promover una formación que permita construir una sociedad más justa y mejor.

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

Resum. *Valors transmesos en la formació inicial del professorat*

Aquest article reflecteix els resultats del projecte d'investigació ULE 2012-03 sobre els valors transmesos en la formació inicial del professorat. La formació inicial està influenciada pels valors que els docents universitaris transmeten als estudiants, ja siguin explícits o implícits, al llarg del seu procés formatiu. Aquests valors influiran en la pràctica professional dels futurs docents i en els valors i les actituds de l'alumnat a qui formin. D'aquí ve la importància que tenen.

Mitjançant la metodologia d'anàlisi crítica del discurs s'han analitzat les argumentacions registrades del professorat i de l'alumnat entrevistat i que també han participat en grups de discussió, els resultats dels quals s'han triangulat amb les aportacions obtingudes

de l'anàlisi de les guies docents de les assignatures que imparteixen, de cara a comprendre els nexes entre els diferents discursos hegemònics i les idees interioritzades i naturalitzades.

Els resultats mostren que els docents universitaris tendeixen a reproduir, especialment de forma implícita, valors i actituds vinculats al discurs social dominant, marcat per un imaginari econòmic, social i mental neoliberal, tot i que expressin de manera explícita l'intent de ser-ne crítics.

Per això es considera que la universitat hauria de dedicar esforços, mecanismes i recursos a analitzar quins són els valors que està transmetent a les futures generacions de professionals de l'educació i si aquests contribueixen a promoure una formació que permeti construir una societat més justa i millor.

Paraules clau: valors; docència; educació superior; formació del professorat; discurs social dominant

Abstract. *Values transmitted in initial teacher training*

This article presents the results of the ULE 2012-03 research project on the values transmitted in initial teacher training. This initial training is influenced by the values that university teachers transmit to students, whether explicit or implicit. These values influence the professional practice of future teachers, and the values and attitudes of the students that they form in turn; hence their importance. Critical discourse analysis has been used to examine the discourse of teachers and students who participated in interviews and discussion groups. The results were triangulated with contributions obtained from the analysis of the course syllabi 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 imaginary, despite explicitly expressing their attempt to be critical of this discourse. The findings suggest that efforts, mechanisms and resources should be dedicated to analyzing the values universities aim to transmit to future generations of education professionals and determining if they are likely to contribute to the kind of training that will help promote a fairer and better society.

Keywords: values; teaching; higher education; teacher training; dominant social discourse

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Proceso de investigación |
| 2. La contradictoria y doble tarea de la educación superior | 6. Resultados |
| 3. Diseño de la investigación | 7. Conclusiones |
| 4. Metodología | Referencias bibliográficas |

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 que se transmiten realmente —aunque no siempre de forma expresa en la institución docente— en la formación inicial del profesorado, en la educación superior.

Por una parte, exploramos la percepción que tienen los estudiantes sobre los valores que transmiten los mensajes, los comportamientos y las prácticas profesionales del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Por otra parte, se analizaron los principios y los valores que rigen las prácticas que realiza el profesorado universitario de la Facultad de Educación relacionadas con la selección y la 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 que rige en las relaciones de la comunidad educativa universitaria. Por último, el tercer eje de análisis se centró en la exploración y el 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.

La importancia de indagar sobre los valores 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 Rodríguez, 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 la preocupación creciente por la cuestión acerca de qué valores se transmiten en esa formación inicial por parte de los docentes y los académicos que la imparten.

En la sociedad individualizada, globalizada y multicultural del siglo XXI, los valores y las creencias que se transmiten a los futuros profesionales de la educación son un elemento clave que puede ayudar a lograr o, por el contrario, dificultar una integración social que compagine desarrollo personal y convivencia ciudadana, autonomía y solidaridad, libertad y compromiso social, equidad y diversidad.

Si no hay estrategias en la formación universitaria orientadas al fortalecimiento y la renovación de consensos acerca de los valores comunes aceptables para posibilitar la convivencia desde el respeto a la diferencia y a la diversidad, crecerán fácilmente, como ya se está detectando en las sociedades europeas, la intolerancia, la discriminación, las comunidades paralelas, la violación de dere-

chos fundamentales, la pérdida de libertades democráticas, el rechazo a lo extraño... En definitiva, se producirá la quiebra del proyecto de convivencia social (Echeita, 2012).

2. La contradictoria y doble tarea de la educación superior

La universidad es una institución 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 inspiraran la enseñanza y que formaran parte de la experiencia de aprendizaje vital y profesional para futuros profesionales de la educación.

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

El problema del currículo oculto remite ineludiblemente a la cuestión de la ideología mediante la cual se transmite una determinada visión del mundo. La ideología es siempre en este sentido una construcción social e histórica que adquiere referencia cultural de verdad gracias a la práctica social, 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 la universitaria (Cistierna, 2002).

La formación inicial del profesorado no solo está marcada por los contenidos, los procedimientos, las técnicas y las 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.

La sociedad encomienda una doble tarea a la formación inicial universitaria del profesorado. 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 Bacete, 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, será «perdedor en la sociedad», tal como apunta Santos Guerra (2010).

3. Diseño de la investigación

El dilema se plantea a la hora de primar la transmisión de una serie de patrones culturales (Fernández Enguita, 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 López, 2013; Correa, 2015).

De ahí que en esta investigación nos preguntáramos si dichos principios «realistas» de adaptación al mercado están marcando la formación inicial del profesorado en la educación superior. No porque se haga conscientemente, sino porque estos valores están ligados a la globalización capitalista y a la ideología neoliberal (Ortiz Acosta, 2019), que es como el agua para el pez. Realmente se trata de un fenómeno complejo y difícil de definir. Y no porque sea difícil captar su existencia como fenómeno real, puesto que todo el mundo parece admitir su existencia y su influencia efectiva. De la misma forma que un pez, en una fábula animada, no se percataría de vivir inmerso en un ambiente diferente al resto de las especies, los seres humanos tampoco solemos caer en la cuenta de que vivimos sumergidos en el modelo capitalista del que formamos parte y en el que nos hemos ido socializando y construyendo nuestra forma de pensar y comprender la realidad que nos rodea (George, 2001, p. 229).

No se ha tratado de analizar la «enseñanza» —en el sentido fuerte de una acción pedagógica formal e institucionalizada— de estos valores, porque no están incluidos de una forma explícita en los contenidos, en el currículo o en las guías docentes de la formación universitaria. Se ha intentado analizar cómo es que, sin que nadie los haya enseñado en ese sentido «fuerte», han sido aprendidos y asumidos por la mayoría. Y si la labor del profesorado y la formación inicial de las facultades de Educación están contribuyendo o, por el contrario, suponen un freno y una visión crítica y alternativa ante este pensamiento único que parece instalarse en el inconsciente colectivo como una sola realidad plausible.

No podemos olvidar que ninguna formación, incluida la formación inicial universitaria de los futuros profesionales de la educación —por la propia naturaleza de la práctica docente—, está exenta de la referencia a valores y a su transmisión. Se trata de educar, y educar es una acción que implica valores por sí misma, sea de manera manifiesta o latente. Por ello, toda formación entendida de forma intencional tiene que ser capaz de analizar el tipo de valores que

enseña (Álvarez Rodríguez, 2005; Tey y Cifre-Mas, 2011; Usategui y Del Valle, 2007, 2009, 2012; Imbernón, 2011).

4. Metodología

Entendemos que la investigación en este campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la que se realiza en ciencias naturales. La peculiaridad del fenómeno que estudiamos nos obliga a utilizar diferentes métodos en su análisis. Los procesos sociales son complejos. Intervenien en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento solo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido. A veces ese afán por mantener un supuesto «rigor» en la investigación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los más nimios, los de menos interés y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas. Pero hay un mayor peligro. Desde la perspectiva cuantitativa, se tiende a suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido, es decir, lo difícilmente cuantificable, o al menos en la práctica se relega a un segundo plano.

Por eso hemos utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, aplicando como estrategia de estudio el análisis crítico del discurso o ACD (Van Dijk, 2009). Como instrumentos de investigación se han empleado 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 las argumentaciones registradas a partir de entrevistas en profundidad y a 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 realizar replanteamientos.

5. Proceso de investigación

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.

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.

A continuación queríamos contrastar estos resultados iniciales del proceso de investigación con los valores y las 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 análisis, porque esta se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. 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 como una guía en la que se anticipaban las cuestiones generales y la información específica que nos interesaba reunir, 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 al ritmo del interlocutor. Este tipo de entrevista no directiva 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.

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, con lo que conseguimos 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. Es decir, las percepciones sobre la misma realidad no coincidían en algunas ocasiones, porque estaban vistas desde ángulos diferentes.

En estos grupos de discusión se trató de llevar a cabo una conversación y un debate abierto, con la finalidad de profundizar en el conocimiento y en la opinión que los participantes tenían sobre los valores que se estaban transmitiendo en la formación inicial. El diálogo siempre estuvo guiado por un miem-

bro del equipo de investigación, que orientaba el debate entre las personas que formaban el grupo, dinamizando la intervención de todos los participantes y tratando de que se construyera una interpretación lo más colectiva y compartida posible sobre el tema objeto de estudio.

Se realizaron cuatro grupos de discusión de nueve 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 modo paritario y de acuerdo con perfiles seleccionados previamente en función de cursos impartidos, implicación profesional y cargos desempeñados.

La grabación en vídeo permitió agrupar las respuestas más significativas según los ejes discursivos que se habían 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 de las argumentaciones que sobre ella gravitaban. Dentro de cada uno de ellos se incorporaron las nuevas categorías que habían ido apareciendo en el discurso elaborado por los participantes y que no habían surgido con los otros instrumentos de investigación.

6. 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. Así surgía en uno de los grupos de discusión:

Hemos de formales para la vida real [...], no se trata de adaptarlos, pero sí de prepararlos 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, ligadas a los valores que Tenti Fanfani (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 tienen más relación con los que se contemplan en las declaraciones de los derechos humanos, parece que la formación, el currículo 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 a su 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 currículo oculto que se transmite, las metodologías que se emplean y 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 Fanfani, 2003), en unos casos con la colaboración activa de los propios responsables y de la institución, y en otros casos con su silencio cómplice.

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 en algún caso insólito, 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 docente 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 hace tiende a utilizar términos o expresiones relacionados con lo que se puede denominar o entender como «deseabilidad social». 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 priori-

dades 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 dos profes de toda la Facultad de Educación iban [...], ni siquiera se movían por aquello que decían defender en las clases», afirmaba una de las alumnas entrevistadas (JR_E20).

Un tercer resultado a destacar es que, frente a esta percepción mayoritaria de carácter más bien negativo o crítico por parte del alumnado, el profesorado entrevistado, en general, se considera «neutral». En los grupos de discusión y en las entrevistas, cuando se les ha pedido que aclaren o desarrollen esa atribución de «neutralidad», docentes de diferentes áreas y campos académicos que imparten formación en la Facultad de Educación, trataban de reafirmarse en una posición de supuesta neutralidad técnica, alegando que su cometido se centraba 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 ellos algunos han acabado reconociendo progresivamente que es un oxímoron imposible hablar de «neutralidad» y 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 «pensamiento único» (Chomsky y Ramonet, 1995) que ha invadido prácticamente todas las esferas 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 más importancia acercarse al mundo económico y mercantil de la empresa. De ahí que en nuestros grupos aparecieran discursos donde se establecía que la calidad de la formación inicial universitaria dependía del grado de cercanía que esta estableciera 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 pensamien-

to 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.

Un cuarto resultado de esta investigación nos indica que los contenidos, los procedimientos, las técnicas y las estrategias que se transmiten en la formación inicial se centran en la parte técnica de la profesión docente, como si esta 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 Gámez, Prieto Ruz y Jiménez López, 2016), de 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 de los profesores insiste en que su labor es «parte del canon académico, del sentido común universitario» (MM_E9); se consideran 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).

Finalmente queremos reseñar que una de las ausencias más evidentes que vimos reflejada en los discursos y en las prácticas del profesorado y del alumnado es la invisibilidad de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres e incluso a veces la indiferencia o el rechazo a aceptarlo. Constatamos este hecho en los discursos, con un uso generalizado del lenguaje sexista; en los propios currículos de las guías docentes eminentemente androcéntricas; etc. Cuestiones que permanecen invisibles en la formación inicial del profesorado para la gran parte de los docentes universitarios, además escasamente formados en este terreno (Martínez Scott, 2014).

7. 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 también a las políticas educativas y sus responsables (Donoso Vázquez, 1988; Castanedo Secadas, 1994; Moreno Castañeda, 1999; De la Cruz, 2000; Casa-

res García, 2001; Álvarez Rodríguez, 2005; Esteve, 2009; Escudero Muñoz, 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 la juventud.

Es cierto que hoy el profesorado ya no es considerado una 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 solo necesitan ser conscientes de los conocimientos y de los 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 que el profesorado sea capaz de ser consciente y de hacer explícitos los valores y los principios de los que parte, como forma de desinvisibilizar el currículo oculto y de dar la 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, queramos o no, como docentes ejercemos en los estudiantes a través del currículo oculto, aunque el alumnado no sea plenamente consciente de ello (Miraflores, 2009), sigue siendo muy importante, a pesar de que el papel del profesorado como autoridad reconocida se haya ido desdibujando.

Debemos modificar no solo el discurso, sino también 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 Guerra, 2010). Debemos contribuir a fomentar el pensamiento crítico (Anta y Ortiz, 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 los estudiantes como en aquello con lo que no están de acuerdo. Debemos promover el pluralismo, potenciar metodologías basadas en el aprendizaje dialógico

(Aguilar Ródenas, 2017) y 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 facilitar que los futuros profesores y profesoras sean impulsados a ser críticos en sus análisis y sus prácticas, lo cual generaría en ellos una práctica comprometida con la transformación y la mejora del medio donde vayan a desarrollar su acción educativa. Para ello, esta formación debería abordar un proceso de toma de conciencia constante de los valores en los que son socializados en su formación inicial (Sánchez, 1997).

Por todo ello se hace necesario introducir en la institución universitaria debates y contenidos sociopolíticos que vayan cuestionando la idea de falsa neutralidad técnica del sistema formativo de educación superior y servirse de dispositivos 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). Asimismo, sería conveniente formar a los docentes que imparten clases en los grados de educación para que investiguen sobre su propia práctica, de cara a que sean conscientes de los valores y de las concepciones que transmiten en ella. Una formación que debería extenderse al resto de los docentes universitarios, pues también en su actividad profesional transmiten valores que contribuyen a construir una cosmovisión en los estudiantes que pasan por sus aulas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR RÓDENAS, 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.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 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 BERMEJO, R. y NOLASCO HERNÁNDEZ, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>>
- CASARES GARCÍA, P.M. (2001). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, 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 SECADAS, 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.

- CISTIerna CABRERA, F. (2002). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-56.
- CORREA MOLINA, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>>
- CRUZ TOMÉ, M.A. de la (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- DONOSO VÁZQUEZ, T. (1988). *Los valores en la formación del profesorado: Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 99-109). Madrid: Narcea.
- ECHETA SARRIONANDIA, 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 MUÑOZ, 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 ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- GARAY MONTAÑEZ, N.; ORTIZ GARCÍA, M. y RAMÍREZ PARCO, 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 BACETE, F.J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.121>>
- 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.
- HODELÍN TABLADA, R. y FUENTES PELIER, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 8-14.
- JOFRÉ ARAYA, G. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: Una mirada desde las universidades «pedagógicas» chilenas. *Educar*, 44, 31-46.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.105>>
- MANSO LÓPEZ, A.I.; CÁRDENAS, M.R.; PAZ PAZ, O.; VALDÉS, J.; MARÍA, L.; MOYA MOYA, C.J. y MENA GONZÁLEZ, E. (2019). Guías didácticas: Experiencias de su empleo en la asignatura Introducción a la Medicina General Integral. *Edumecentro*, 11(1), 121-131.
- MARTÍ VILAR, M. y MOLINER, M. (2018). Un modelo de enseñanza desde la Universidad: Construcción de competencias y valores para el futuro profesional socialmente responsable. En A. RICHART PIQUERAS y M. GARCÍA-GRANERO GASCÓ (eds.). *Juicio moral y democracia: Retos de la ética y la filosofía política* (pp. 387-403). Barcelona: Comares.

- MARTÍN GÁMEZ, C.; PRIETO RUZ, M. y JIMÉNEZ LÓPEZ, 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 SCOTT, 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*. Segovia: Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- 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*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Tesis doctoral.
- MONTERO MESA, M.L. (2002). La formación inicial: ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.796>>
- MORENO CASTAÑEDA, 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 ACOSTA, 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 LÓPEZ, 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*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- PEIRÓ I GREGORI, 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 VÉLEZ, A. y LEIVA OLIVENCIA, 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.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>>
- PINA, B.; CASTRO CEACERO, D. y GIL, L. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF: Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educar*, 33, 97-111.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.263>>
- 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.
- 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 GUERRA, M.A. (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- SERRANO RODRÍGUEZ, R. (2013). *Identidades profesionales, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Tesis doctoral.
- SORIA BETANCOURT, B.M. y ANDREU GÓMEZ, N. (2019). Formación ciudadana activa y responsable: Tarea permanente en el sistema educacional cubano. *Edumecentro*, 11(1), 184-201.
- TENTI FANFANI, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista Colombiana de Educación*, 45.
<<https://doi.org/10.17227/01203916.5490>>

- TEY TEIJÓN, 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.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- USATEGUI BASOZABAL, E. y VALLE LOROÑO, A.I. del (2007). *La Escuela Sola: Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 19-37.
- (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.