



Heiss, S. y Soler-Penadés, V. (2026). La “otredad” en los imaginarios de alumnado de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 207-219.

<https://doi.org/10.6018/rifop.738621>

La “otredad” en los imaginarios de alumnado de Magisterio

“Otherness” in the imaginaries of teacher training students

Sabine Heiss

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universidad de Valencia, <https://orcid.org/0000-0001-5471-9975>

Víctor Soler-Penadés

Departamento de Sociología y Antropología Social, Universidad de Valencia, <https://orcid.org/0000-0003-1620-1475>

Resumen

El objetivo de este estudio empírico-analítico es indagar en las percepciones de estudiantes de grados en maestros/as en educación infantil y primaria sobre la diversidad étnico-racial en correspondencia con la desigualdad de oportunidades educativas y vitales. Basado en la perspectiva crítica decolonial, se aplicó un cuestionario anónimo de carácter cualitativo a 163 alumnos/as de Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia, combinando preguntas abiertas y cerradas tras una dinámica de sensibilización. El análisis evidencia una persistencia de discursos meritocráticos que invisibilizan las raíces histórico-estructurales de las desigualdades. Asimismo, se observan percepciones diferenciadas según el sexo, presentando las mujeres una mayor sensibilidad hacia la discriminación que los hombres. La conciencia sobre los privilegios asociados a un color de piel mayoritario se combina también con la presencia de otras categorías de “otredad” que impactan en las trayectorias vitales. Los resultados subrayan la necesidad de integrar una formación docente más crítica e histórica sobre la colonialidad del saber y de las estructuras sociales contemporáneas, para lo cual se propone la inclusión de perspectivas decoloniales en el currículo de magisterio. Con todo, el estudio ofrece aportaciones hacia la comprensión de los imaginarios colectivos susceptibles de reproducir o transformar las desigualdades en el ámbito educativo.

Palabras clave: colonialismo; desigualdad; diversidad étnico-racial; estudiantes en formación docente; oportunidades educativas.

Contacto: Sabine Heiss, Departamento de Sociología y Antropología Social, Universidad de Valencia (España). sabine.heiss@uv.es

El contenido de este artículo se presentó parcialmente en el congreso de la Federación Española de Sociología en junio de 2024. La participación de Sabine Heiss se realizó en el marco del proyecto “Diálogos Globales de la Teoría Crítica Actual”, CIGE/2022/164, financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.

Abstract

The aim of this empirical-analytical study is to investigate the perceptions of prospective early childhood and primary education teachers regarding ethnic and racial diversity in relation to inequality of educational and life opportunities. Drawing on a critical decolonial framework, the research involved the administration of an anonymous qualitative questionnaire to 163 students at Florida Universitaria, an institution affiliated with the University of Valencia. The instrument, combining open- and closed-ended questions, was deployed following a sensitization activity. The analysis reveals the persistence of meritocratic discourses that obscure the historical and structural origins of inequality. Notable gender-based differences emerged, with female participants exhibiting greater sensitivity to discrimination than their male counterparts. While there was a high level of awareness regarding privileges associated with dominant skin color, participants also identified additional dimensions of “otherness”—such as physical appearance and sexual orientation—that influence life trajectories. Findings highlight the urgent need to integrate more critical and historically grounded content into teacher training, particularly concerning the coloniality of knowledge and social structures. The study advocates for the incorporation of decolonial perspectives into teacher training curricula, offering insights into the collective imaginaries that may sustain or disrupt educational inequalities.

Keywords: *coloniality; educational opportunities; ethnic and racial diversity; inequality; students in teacher training.*

Introducción

Las construcciones discursivas sobre la diversidad étnica y racial “del otro” o “de la otra” debido a los marcadores subjetivos en el ámbito educativo español siguen siendo condicionantes de las oportunidades educativas. Algunos ejemplos de este fenómeno se reflejan en el informe del Programme for International Student Assessment (PISA) por lo que se refiere a la tasa de repeticiones a una edad de 15 años en la cual los extranjeros representan un 50% frente a un 22% de los nativos, o bien, en el hecho de que por cada español que abandona de forma anticipada el sistema educativo lo hacen más de dos extranjeros. Se indica asimismo que el alumnado extranjero presenta menor sentimiento de pertenencia y mayor acoso escolar. Los nativos hijos de inmigrantes sufren acoso escolar, pero su sentido de pertenencia es mayor que el de extranjeros, aunque inferior al de nativos sin antecedentes migratorios (Ibíd. 2018, citado en Mahía Casado y Medina Moral, 2022). En la misma línea se señala una “persistencia en la brecha de desigualdad educativa” del alumnado proveniente de colectivos gitanos en Secundaria (Fundación Secretariado Gitano, 2023, p. 71).

Para contextualizar la diversidad étnica-racial en las aulas y, respectivamente, de la sociedad española en la actualidad, es menester plasmar cifras y porcentajes acerca de la diversidad cultural y racial en las instituciones educativas. La comparación de los datos absolutos indica que dicha diversidad ha ido aumentando en las últimas décadas en España. Por un lado, la composición del alumnado en la educación obligatoria se ha ido diversificando en cuanto a sus orígenes y nacionalidades. Esta evolución continua se plasma en los datos de alumnado extranjero en las instituciones de enseñanzas en régimen general y especial de 763.087 en el curso escolar 2012-13 a 988.781 en el curso escolar 2022-23 (225.694 alumnos/as extranjeros/as más en 10 años, lo que representa un aumento de un 29.5 % con respecto al curso 2012-13). Si se comparan los datos más actuales de alumnado extranjero con el del total de alumnado (8.3 millones en régimen general y 0.7 en régimen especial), los primeros equivalen a un 11.4 % sobre estos últimos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023, pp. 6-10). Por otro lado, contamos con alumnado con nacionalidad española perteneciente a minorías étnicas, en especial, la etnia gitana.

Ahora bien, las aulas escolares son espacios en los cuales se negocian los significados en torno a las dimensiones de la diversidad y de la estratificación social, tales como el origen, el color de piel,

el cabello o el estatus. Dichas dimensiones subjetivas de las personas que interactúan en las aulas se asocian a marcos de oportunidades diferenciadas. Es decir, acorde a la evaluación social que se haya asociado socio-históricamente a las características subjetivas, en particular, las raciales y étnicas, el alumnado se encuentra en una posición más privilegiada, o bien, tendencialmente oprimida. Dichos elementos de la estratificación social se convierten en condicionantes de la (re)producción de las desigualdades sociales. Con el planteamiento de este fenómeno social no queremos resaltar las diferencias del alumnado, sino la urgencia y el imperativo de fomentar la comprensión de la construcción sociohistórica de la "otredad" asociada a dimensiones étnico-raciales y sus efectos en las oportunidades educativas.

Las investigaciones sociales en el contexto español han analizado la relación entre prácticas discursivas y oportunidades educativas en sujetos leídos como "diferentes" por su raza, origen o etnicidad (Carrera Fernández, 2019; Balestín Gonzáles, 2015; Álvarez-Sotomayor, 2015; Olmos, 2007). Se abordan conceptos como la "alteridad", etiquetado y profecía autocumplida, enfocándose mayormente en discursos de profesorado y/o de alumnado con antecedentes migratorios. Otros trabajos abarcan la dimensión relacional en la construcción de los sujetos, sin embargo, desligado de los efectos estructurantes de categorías subjetivas socialmente construidas (Martínez Martín & Carreño Rojas, 2020; Linares Baeza, 2021). Las aproximaciones conceptuales engloban, por ejemplo, enfoques multiculturalistas, pluriculturales o interculturales. Destaca el aporte de Torrelles, Cerviño & Lasheras (2022) quienes subrayan la necesidad de una formación docente intercultural crítica y contextualizada. Por su parte, Casado Aparicio, Ruiz, & López Carrasco (2015) abogan por una práctica docente que reconozca saberes diversos como vía para el encuentro con las alteridades.

Pese al conocimiento generado, el fenómeno social de la relación entre sujetos construidos y leídos como diferentes y la reproducción de desigualdades educativas en España carece de un abordaje desde la "otredad", entendida como concepto que implica una aproximación histórico-estructural de las relaciones del poder con sus antecedentes en el colonialismo. Además, el fenómeno carece de un abordaje desde la mirada del estudiantado de magisterio.

Resulta fundamental comprender la genealogía de las desigualdades sociales vinculadas a la diversidad étnico-racial en el contexto escolar como estrategia de transformación social. Este estudio se adentra en la conciencia y sensibilidad de las y los futuros docentes hacia estas cuestiones, considerando su relevancia en su formación como educadores. El aprendizaje en torno a los principios estructurantes que operan en nuestras sociedades es imprescindible para el alumnado de magisterio como agente educativo en general. Sus respectivas prácticas discursivas e (inter)acciones en el aula forman parte esencial de la reproducción o transformación de las desigualdades educativas. Esta investigación busca visibilizar cómo opera la "otredad" en el ámbito educativo, en concreto, en los discursos del alumnado universitario de magisterio. Desde una perspectiva crítica decolonial pretendemos ampliar el conocimiento sobre la influencia de la dimensión étnica-racial en las oportunidades educativas y enriquecer el corpus existente sobre percepciones docentes más allá del origen migratorio.

El objetivo general que guía este estudio consiste en examinar las percepciones de los estudiantes en formación docente del nivel infantil y primaria sobre la diversidad étnico-racial en correspondencia con la desigualdad de oportunidades educativas. En este sentido, especificamos los objetivos en analizar los discursos del alumnado universitario acerca de dicha correspondencia, así como en recopilar datos sobre la percepción subjetiva del estudiantado en relación con sus oportunidades educativas en el contexto local.

El artículo se estructura en cinco partes, partiendo de un marco teórico que aborda los principales enfoques sobre la otredad desde una perspectiva decolonial. En segundo lugar, se describe la metodología empleada para la recolección y análisis de los datos. A continuación, se exponen los resultados obtenidos, integrados en la discusión sobre las percepciones del alumnado de magisterio respecto a la diversidad étnico-racial y su influencia en las oportunidades educativas. Posteriormente, se presentan las conclusiones principales, recogiendo las aportaciones del estudio, sus implicaciones para la formación docente y sus limitaciones.

La “otredad” desde la perspectiva decolonial

En este capítulo se presenta la perspectiva decolonial como encuadre teórico específico para comprender el fenómeno de las oportunidades educativas asociadas a condiciones subjetivas de índole étnico-racial. Para abordar el objetivo planteado, nos concentramos en tres dimensiones analíticas de dicha corriente de pensamiento: la colonialidad del saber, del ser y del poder planteados, entre otros, por Quijano (2000) y Lander (2000), al tiempo que los principios organizadores de la sociedad esbozados por Grosfoguel (2006). Seguidamente, se abordará la construcción peyorativa de la “otredad” para las poblaciones “no-europeas” (Castro-Gómez, 2000; Boatcă, 2009), así como el concepto de representaciones sociales entendidas como elementos de la práctica significativa de la “racialización del otro” (Hall, 1997; Maldonado-Torres, 2007).

Estudios decoloniales conceptualizan la relación recíproca entre modernidad y colonialidad como mutuamente constitutiva. En este sentido, el comienzo de la “colonialidad” y, en consecuencia, también de la “modernidad”, se asocia con los inicios de la expansión colonial europea. Uno de los postulados centrales presentado por Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) es la distinción conceptual entre “descolonización”, refiriéndose a los procesos formales y jurídicos de independización de los países colonizados, y la “colonialidad”, entendida como el legado de una “estructura histórico-heterogénea” (Quijano, 2000) originada en dicha expansión. Desde sus inicios hasta la actualidad la colonialidad se manifiesta en una matriz colonial de poder basada en principios estructurantes que se derivan de una jerarquización de saberes y seres que ordenan las sociedades contemporáneas (Castro-Gómez, 2007; Mignolo, 2003; Lander, 2000).

Para comprender los fenómenos sociales de las sociedades contemporáneas en general, y en particular para la finalidad del presente estudio, exponemos de forma selectiva algunas de las dimensiones jerárquicas planteadas en Grosfoguel (2006, pp. 25-26) que sustenta su escrito en perspectivas decoloniales:

[...]. Una jerarquía racial/étnica global que privilegia a los europeos sobre los no europeos (Quijano, 1993; 2000). Una jerarquía global de género que da primacía a los hombres sobre las mujeres y al patriarcado europeo sobre otras formas de relaciones de género (Spivak, 1988; Enloe, 1990). Una jerarquía sexual que otorga primacía a los heterosexuales sobre los homosexuales y lesbianas. [...]. Una jerarquía epistémica que privilegia el conocimiento y la cosmología occidentales sobre el conocimiento y las cosmologías no occidentales, y está institucionalizada en el sistema universitario global (Mignolo, 1995, 2000; Quijano, 1991).

Las jerarquías históricamente instituidas operan de manera interrelacionada como matriz colonial, entendida como una configuración específica del poder. Esta se articula con otras dimensiones analíticas del mismo entramado histórico-estructural, entre otras, la del ser y el saber. La colonialidad del ser alude a que el colonialismo europeo implicaba la racialización de los sujetos no-europeos. Con respecto a la genealogía de la estructuración y jerarquización de las poblaciones mundiales acorde a las dimensiones subjetivas de color de piel, estructura de pelo y otras categorizaciones asociadas a las diferencias raciales y étnicas remarcan tanto Castro-Gómez (2000) como Quijano (2000) la conquista de las Américas como momento histórico clave. Los autores destacan que es a partir de este acontecimiento que se iban generando identidades diferenciales, tales como indígenas, europeos, etcétera, que dieron inicio a la jerarquización étnico-racial cuyo elemento esencial es la construcción de la “otredad”. Boatcă (2009, p. 132) habla de “procesos de otrización” y Castro-Gómez (2000, p. 148) introduce la noción de “la invención del otro” en referencia a los procesos de construcción de subjetividades y formas de vida acordes, o bien, no acordes al proyecto de modernización, tanto dentro como fuera de los territorios europeos. La noción “otredad” enfatiza que la expansión colonial europea no solo dio inicio a la construcción del otro o de la otra en los territorios colonizados, sino que dicha otredad no moderna necesariamente se vinculó discursivamente con atributos negativos, es decir, los sujetos no blancos, no europeos y no cristianos “no entrarían en la definición de modernidad” (Boatcă, 2009, p. 120). Las categorías sociales surgidas, fundamentalmente binarias, que se asociaban a los diferentes grupos, tales como irracional vs. racional, primitivo vs. civilizado, tradicional vs. moderno

eran esenciales para la autodefinición de la modernidad y reflejan el carácter racial y colonial de la modernidad (Boatcă, 2009).

Desde una lectura genealógica de las sociedades contemporáneas, destacamos la relevancia que cobra la construcción de la "otredad" y de la idea de "raza" como principio organizador (Grosfoguel, 2006). Para la finalidad del presente estudio, resaltamos la estrecha relación entre las presentadas dimensiones de poder –las jerarquías estructurantes imbricadas– y del ser – la construcción de la otredad– con la tercera categoría de análisis que nos propone la perspectiva decolonial: la colonialidad del saber. Las desplegadas relaciones asimétricas de poder reflejan tanto las causas como las consecuencias de los saberes hegemónicos y subalternizados. Es decir, la supuesta validez y circulación del conocimiento está condicionada por el sujeto que lo crea, o bien, por el "locus de la enunciación, es decir, la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla" (Grosfoguel, 2006, p. 22). En otras palabras, también el reconocimiento de los saberes depende de las jerarquías imbricadas de la matriz colonial debido a la subalternización de todo tipo de conocimiento que se ha declarado "irracional", o bien, no acorde a los cánones establecidos desde las ciencias occidentales (Lander, 2000). Con ello no nos referimos sólo al conocimiento "producido" en los ámbitos académicos, sino también en los modelos contemporáneos de pensar en general.

Para comprender lo anteriormente planteado en torno al control imperial que se basó y legitimó a través de los imaginarios dominantes y la inferiorización de los pueblos colonizados, contamos con el concepto de las "representaciones sociales", introducido por Hall (1997, p. 239). Este autor analiza cómo las imágenes visuales, el lenguaje y los discursos actúan como "sistemas de representación". Hall parte del supuesto que el significado se construye dentro y a través del lenguaje, y examina procesos como la construcción de identidades nacionales y culturales, así como el uso de estereotipos como una práctica significativa de "racialización del otro". Para Maldonado-Torres (2007) la colonización de los sujetos implicaba la racialización de los mismos, es decir, en procesos que se basaban en la naturalización de las diferencias humanas. El autor acuñó el concepto "colonialidad del ser", en referencia "a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje" (ibid., p. 130).

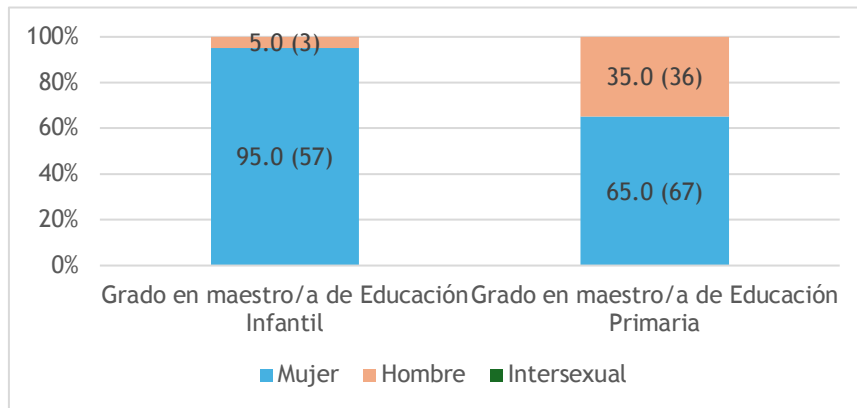
En definitiva, los discursos e imaginarios sobre la diversidad racial están fuertemente ligados a la construcción discursiva sobre "uno/a mismo/a" y sobre "el/a otro/a", y tienen efectos materiales y reales sobre las personas, también en cuanto a las oportunidades educativas. Los atributos etnoracializados asignados a personas o grupos de personas en las prácticas discursivas reproducen las lógicas de jerarquización entre sujetos racializados y no racializados. Este estudio analiza la colonialidad presente en el lenguaje del estudiantado de magisterio, para comprender los procesos que sostienen desigualdades vinculadas a dimensiones étnico-raciales.

Método

La metodología empleada para la realización de este estudio se caracteriza por un enfoque cualitativo de tipo empírico-analítico. La investigación descriptiva-experimental se basa en el diseño de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas dirigidas al alumnado de primer y segundo curso de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria matriculados en Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia. La Figura 1 ofrece datos sobre la muestra obtenida según sexo y titulación.

Como puede verse, la muestra cuenta con 124 mujeres en total, presentes especialmente en el Grado en Educación Infantil (95 %), y 39 hombres. La mayor parte del alumnado participante está matriculado en el Grado en Educación Primaria. Por otro lado, 112 son de primer curso y 51 son de segundo curso, y de los 163 participantes, 160 (98.2 %) son de nacionalidad española, 2 de Venezuela (1.2 %) y 1 (0.6 %) de Rumanía. Presentan, por tanto, poca diversidad en lo referente a nacionalidad.

Figura 1
Perfil del alumnado participante según sexo y titulación



Nota: Datos relativos (y absolutos)

Procedimiento y análisis

Previo a la realización del cuestionario, el alumnado llevó a cabo una dinámica basada en “Un paso al frente”, que permitió presentarles algunos de los elementos de estratificación social y su importancia en la configuración de trayectorias vitales en función de la sociedad y grupo social de referencia (Soler-Penadés & Heiss, 2024). La dinámica consistió en simular una carrera, situando a alumnado voluntario en una línea de salida, bien al aire libre o en un espacio cerrado. A las personas participantes se les asignaron roles que reflejaran características no elegidas, como el color de piel, la clase social o la orientación sexual. Como paso previo a la realización de la carrera, el profesor o profesora debía formular una serie de afirmaciones que alterarían el punto de partida de cada una de las personas participantes, favoreciendo a quienes tenían privilegios y perjudicando al resto. Esto debía hacerse con afirmaciones del estilo: “Que den un paso al frente quienes nunca han sido discriminados/as por su color de piel” o “Que den un paso al frente quienes nunca han tenido preocupaciones económicas en su hogar”. Una vez reordenadas, las personas participantes debían revelar los elementos que habían motivado una posición inicial favorable o desfavorable, lo que llevaría a reflexionar sobre las desigualdades, la falta de igualdad de oportunidades por motivos que no están bajo su control y sobre la invisibilidad del privilegio para quienes disfrutaban de él.

El cuestionario se diseñó mediante la herramienta Microsoft Forms, tuvo un carácter online y anónimo y se centró en conocer las trayectorias vitales de las personas participantes, así como en su capacidad para reconocer elementos o circunstancias que, estando fuera de su control, pudieran haber influido en ellas o fueran susceptibles de influir en el futuro, de manera positiva o negativa. La exploración empírica del material recopilado se realizó basándonos en los mencionados principios de organización que estructuran de manera imbricada nuestras sociedades, así como en el uso de binarismos en los discursos del alumnado participante en el estudio. De todos los elementos abordados, se enfatizó especialmente la dimensión étnico-racial. La recolección de datos se realizó durante los meses de noviembre y diciembre de 2023. Se hizo en el aula y en horario lectivo, con el fin de aumentar las probabilidades de respuesta.

El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante el procesador de datos Excel. En él las respuestas a las preguntas abiertas se codificaron organizándolas por unidades de significado. Este paso fue fundamental para comparar respuestas entre sí, así como para cuantificarlas, pese a que se priorizó la significatividad de los resultados antes que su representatividad. Las unidades semánticas fueron generándose a medida que se hacía revisión de las respuestas.

Resultados y discusión

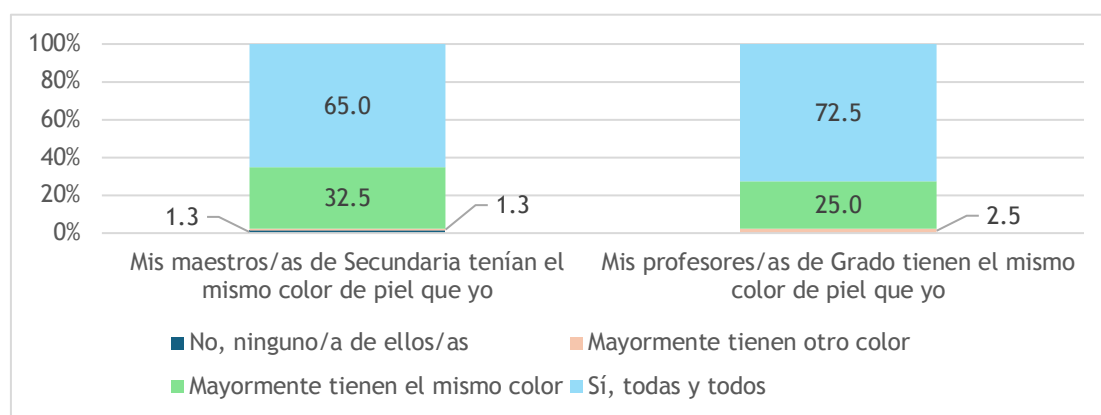
Para el análisis de los discursos del estudiantado de magisterio sobre sus trayectorias y oportunidades educativas se contrastaron los datos recopilados con las dimensiones jerárquicas

planteadas por Grosfoguel (2006), en particular las dimensiones etnorraciales, así como las dimensiones de género y sexo¹.

Influencia de la diversidad étnica y/o racial en las oportunidades educativas

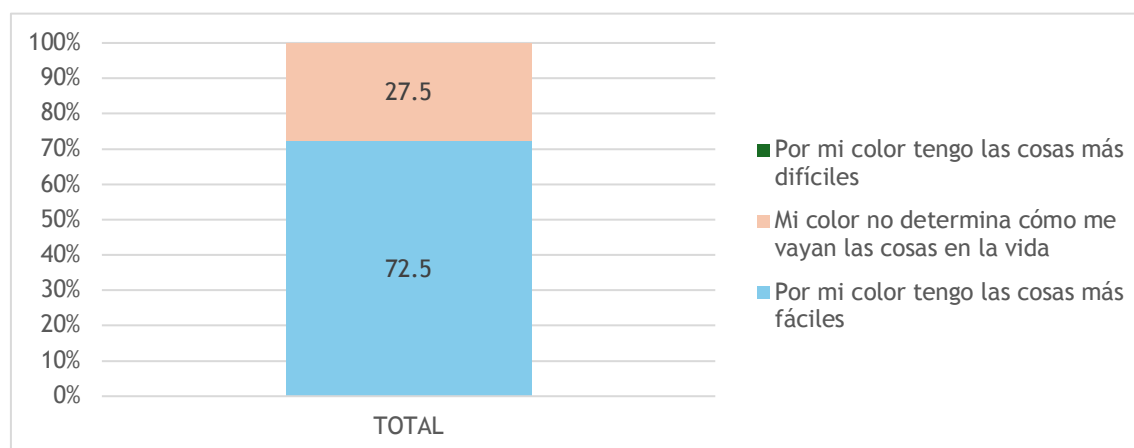
Este subapartado analiza cómo el alumnado percibe la relación entre el color de piel y sus oportunidades educativas y vitales. En primer lugar, cabe señalar que existe una coincidencia mayoritaria entre el color de piel del alumnado y el profesorado en su trayectoria académica (Figura 2). Esta escasa diversidad étnico-racial en la muestra se manifiesta también en la nacionalidad (160 de los 163 participantes son españoles) y explica la baja incidencia de experiencias de discriminación directa por estos motivos.

Figura 2
Profesorado y color de piel



Teniendo en cuenta esto, el 72.5 % considera que su color de piel les favorece en sus trayectorias vitales, por ejemplo, en lo laboral, académico o personal, mientras que el 27.5 % desligan sus características raciales de posibles condicionantes en sus vidas en general (Figura 3).

Figura 3
Percepción de la influencia del color de piel en las oportunidades de vida



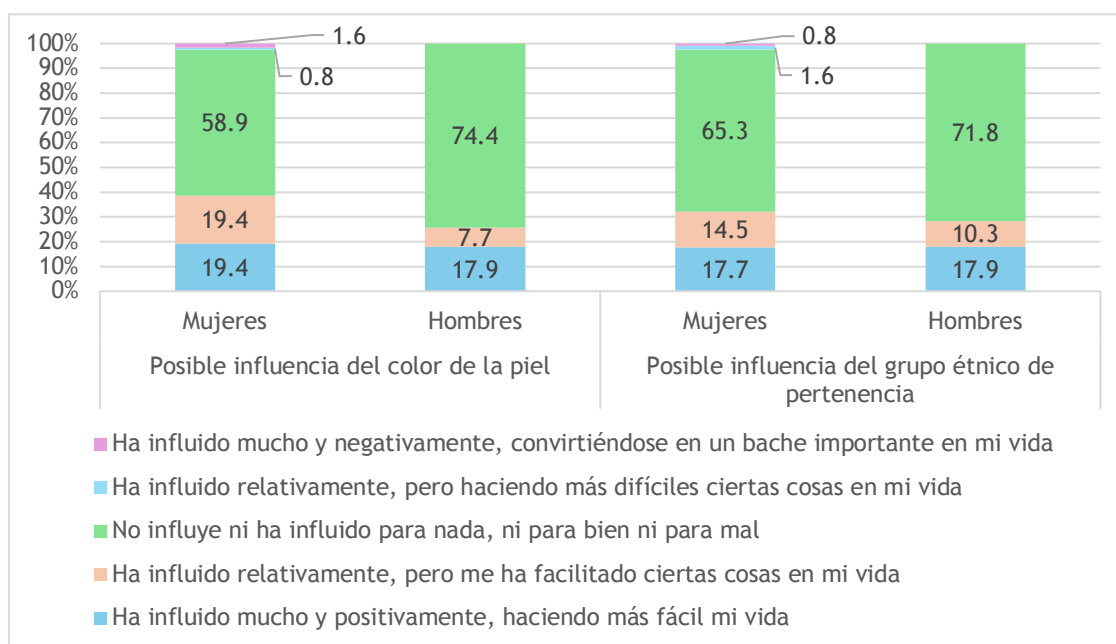
¹ La separación de categorías se realiza meramente con fines analíticos teniendo en cuenta la interdependencia e imbricación de las mismas.

Este reconocimiento de privilegio implícito evidencia una cierta conciencia del alumnado sobre la jerarquía racial existente al menos en el 72.5 % del alumnado participante. En estos casos la construcción de la otredad forma parte de la práctica discursiva, tanto en lo que se refiere a su propia autopercepción como cuando aluden a la percepción del otro/la otra: "... se ha visto siempre el color de piel ha importado mucho y siempre escogerán a alguien de color blanco antes que negro porque la sociedad lo ve mejor" (C129). Esta alusión a una construcción racial naturalizada se combina en otros discursos con el énfasis en el fenómeno de la migración forzada: "Creo que, al ser de un color negro de piel, por ejemplo, las personas refugiadas tienen menos ventajas que las personas blancas" (C112), discurso que al mismo tiempo resulta reduccionista, puesto que parece asumir que la categoría de refugiado conlleva necesariamente un color de piel oscuro.

Con respecto al ámbito educativo, constatan experiencias que se podrían denominar micro-racismos, por ejemplo, "en el colegio a la hora de hacer parejas dejaron de lado a un chico por su color de piel" (C163). Otro de los discursos concreta incluso un caso de acoso escolar hacia un alumno "de piel oscura por parte del [grupo de iguales y del] profesorado[:] lo discriminaban, le menospreciaban y [...] le comentaban que no iba a llegar a nada en la vida" (C105). Los fragmentos recopilados constan a su vez de presuposiciones que aluden indistintamente a personas de piel oscura y migrantes, es decir, indican un trato diferencial y discriminatorio en el colegio tanto "con el alumnado que venía de otros países" como con personas "discriminadas por su color de piel" (C143). Dicho esto, el 27.5% de las personas encuestadas niega que sus atributos raciales influyan en sus oportunidades, privilegios o discriminaciones y adopta un discurso meritocrático carente de una comprensión histórico-estructural de las desigualdades y de los principios estructurantes de las sociedades actuales: "todos tenemos las mismas oportunidades" (C144). Al mismo tiempo, el discurso de este grupo de participantes denota un cierto grado de contradicción entre la propia experiencia y la sociedad en general, como se puede ver en el siguiente ejemplo: "Al igual que [ocurre con mi] sexo, creo que mi color de piel no determina si las cosas son más fáciles en mi vida [o no]. Sin embargo, vivimos en una sociedad en la que en muchas ocasiones se le da importancia a eso" (C139).

Para complementar el análisis, la encuesta profundizó en las dimensiones estructurantes "color de piel" y "pertenencia a grupo étnico" con opciones de respuestas graduales por lo que se refiere a la influencia en su vida. Los resultados se cruzaron con la variable de género. La Figura 4 muestra que las percepciones entre mujeres y hombres varían solo parcialmente.

Figura 4
Diferencias etnoraciales diferenciadas por sexo

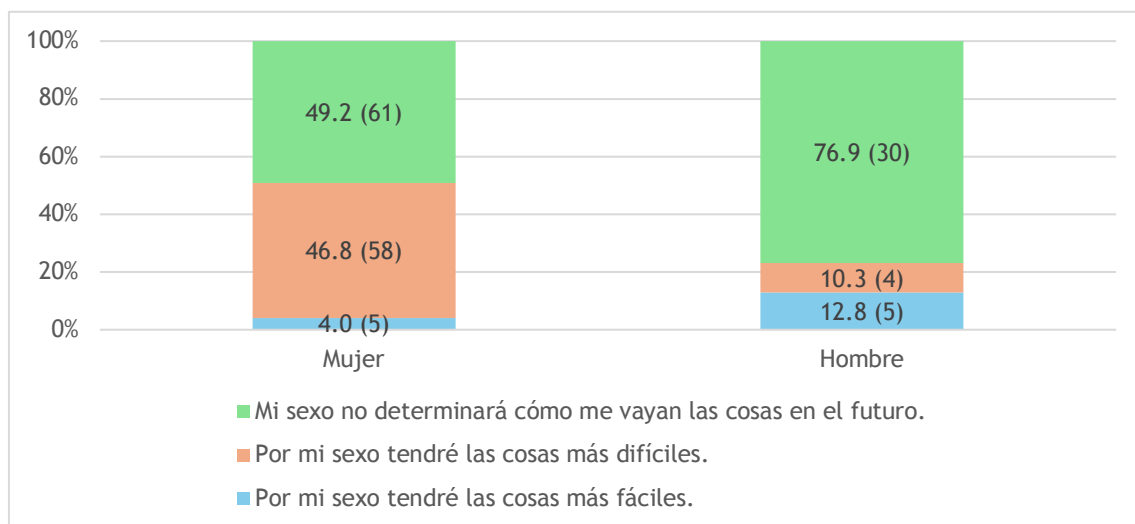


Estas cifras indican cierta discrepancia con los datos anteriores plasmados en la Figura 3. En la Figura 4 contamos con una diferenciación gradual vinculada a la influencia del color de piel y la pertenencia a un grupo étnico, en la cual la mayoría del alumnado no percibe relación entre color de piel y oportunidades. Esta discrepancia se puede explicar por un lado por el tipo de preguntas —en la Figura 3, con opciones cerradas; en la Figura 4, con opciones graduales—, y por otro, por el hecho de que las respuestas aluden a un tiempo pasado, el cual se asocia particularmente a la trayectoria educativa. Además, los datos de la Figura 4 señalan que aparentemente en las mujeres se percibe una mayor sensibilización hacia las situaciones de discriminación que se deben a motivos raciales.

Implicaciones asociadas al sexo

A continuación, se abordan los resultados hallados en torno a las posibles implicaciones del sexo en las trayectorias y oportunidades de vida de acuerdo con la percepción del alumnado participante. El énfasis en dicha dimensión subjetiva nos permite ahondar en las lógicas argumentativas y su manera de percibir e interpretar los factores subjetivos y sociales que influyen en las trayectorias. La Figura 5 recoge resultados a este respecto y muestra respuestas considerablemente diferentes entre mujeres y hombres.

Figura 5
Sexo y oportunidades de vida



Nota: Datos relativos (y absolutos)

Como puede verse, casi la mitad de las mujeres encuestadas cree que su sexo implicará mayores obstáculos, mientras que la mayoría de los hombres no perciben influencia alguna y un pequeño porcentaje masculino observa que su condición de hombres puede favorecerles (casi el mismo porcentaje de los que piensan todo lo contrario). Estos datos numéricos cobran más profundidad explicativa al adentrarnos en los discursos que se proporcionan en las preguntas abiertas del cuestionario, indicando, a través de sus opiniones y experiencias, diversas claves que ayudan a entender los sustentos de su pensamiento. Estos discursos se han codificado de una manera diferente, añadiendo una "M" en el caso de las Mujeres y una "H" en el caso de los Hombres. Dicho esto, tanto las mujeres como los hombres que minimizan el impacto del sexo en sus trayectorias reproducen discursos meritocráticos: "que a una persona se le determina por sus conocimientos, trabajo, estudio... y no por el sexo al que pertenezca" (CM109). Los discursos de los hombres se posicionan de manera similar: "Creo que los puestos de trabajo y el salario tienen que ver con el esfuerzo que muestras y con las capacidades que tienes" (CH139).

Algunos discursos apuntan a una reducción de la discriminación por sexos, “porque en la sociedad que vivimos hay cada vez menos discriminación de género y cada vez es menos sexista” (CH98). Las mujeres que, sin embargo, creen que por ser mujeres tendrán las cosas más difíciles destacan aspectos como la brecha salarial, las expectativas académicas y la carga de cuidados: “a nivel social y familiar [las mujeres] tenemos más responsabilidades de organización y cuidados” (CM142). Estos discursos se diferencian sustancialmente de los factores que indican los hombres como obstáculos en la trayectoria vital por el hecho de ser hombres. Las desventajas percibidas se asocian, por ejemplo, a las políticas de igualdad: “Es más difícil ser hombre en la sociedad moderna. Para las mujeres hay cuotas de todo tipo y menores dificultades para entrar a diferentes puestos de trabajo” (CH101). Entre los hombres contamos con explicaciones en un plano conceptual, haciendo referencia a que “vivimos en una sociedad patriarcal en la cual los hombres tenemos más derechos en algunos aspectos de la sociedad” (CH84)².

A modo de recapitulación del análisis sobre la percepción del alumnado de magisterio en lo referente a la influencia de género en sus trayectorias vitales se observan diferencias significativas entre mujeres y hombres. Por un lado, casi el 50 % de las mujeres consideran que su sexo está desvinculado de las oportunidades. Por otro lado, más del 75 % de los hombres sostiene lo mismo. La argumentación proporcionada es compartida, bien enfatizando el mérito subjetivo y ensalzando, por tanto, un discurso meritocrático, o bien reforzando la idea de que la sociedad está evolucionando o ha evolucionado ya hacia una superación de las desigualdades de género.

Entre las personas de ambos sexos que sí vinculan ciertas desventajas al género se pueden reconstruir discursos que aluden a la jerarquización que posiciona al género femenino por debajo del masculino en los ámbitos laborales, familiares y académicos. No obstante, específicamente para el ámbito de las profesiones educativas para las cuales están cursando las titulaciones, contamos con fragmentos que manifiestan una ventaja para las mujeres debido a la feminización del sector. He aquí donde se encuentra claramente una relación entre discurso y materialidad en el sentido que se mencionan determinadas condiciones subjetivas como condicionantes de privilegios u opresiones.

Conclusiones

En el presente estudio se ha alcanzado el objetivo de explorar las percepciones subjetivas de las y los futuros profesionales de educación en torno a la influencia de las dimensiones subjetivas étnicas y/o raciales en las oportunidades educativas. Específicamente, se han analizado los discursos sobre diversidad etnorracial y su correspondencia con la desigualdad de oportunidades educativas en el alumnado universitario mediante la recopilación de datos sobre sus oportunidades educativas en el contexto local.

Los significados que se (re)construyen en el discurso del alumnado encuestado permiten extraer las siguientes conclusiones: En primer lugar, las percepciones del alumnado de magisterio en torno a las oportunidades y limitaciones educativas constan de una diferenciación de “uno/a mismo/a” y “del/a otro/a”. En segundo lugar, los atributos etnorracializados asignados a personas o grupos de personas en las prácticas discursivas reproducen las lógicas de jerarquización entre sujetos racializados y no racializados. Como tercera conclusión se puede decir que mayoritariamente hay una consciencia sobre la diferenciación racial y los efectos materiales que tiene para las personas, también en la reproducción de desigualdades educativas. El cuarto punto del análisis e

² Estos resultados se contrastaron con indagaciones sobre la relación entre el sexo y las decisiones individuales, así como el sexo y la influencia del entorno sobre las personas encuestadas. Asimismo, recopilamos material sobre otras posibles influencias en la trayectoria, destacando discursos en torno a condicionantes de “otredad” incluso más allá de las categorías plasmadas en el marco teórico: la posible influencia de la orientación sexual, la identidad sexual, el físico —entendido como la discordancia con el canon de belleza establecido— y la religión o la ideología. Uno de los aspectos más relevantes de los resultados obtenidos en este material radica en el hecho de que una gran mayoría de las personas encuestadas no ve que ninguno de estos elementos pueda haber influido en sus vidas. He aquí donde radica la posibilidad de ampliar las categorías de análisis en estudios sobre oportunidades educativas.

interpretación permite concluir que el alumnado de magisterio conceptualiza las desigualdades mayoritariamente desde el sujeto y menos desde una noción histórica estructural ni global. Y como quinto y último punto, se concluye que se reproduce una práctica discursiva meritocrática, en la cual las oportunidades educativas se asocian al esfuerzo individual (contrastado con las dimensiones sexo y género).

En relación con la comprensión de la influencia de las construcciones de las subjetividades "otras" basadas en elementos de diferenciación, así como la respectiva estructuración y estratificación social se extrae que las asignaturas de sociología en la formación profesional en magisterio pueden haber fomentado un cierto grado de conocimiento en la materia. No obstante, consideramos una elevada preocupación por lo que se refiere a los discursos meritocráticos que parecen invariados desde la propia escolarización. Conceptualizaciones que reflejen la dimensión colonial de las relaciones sociales no aparecen en discursos. Con ello el presente estudio corrobora lo que Lander (2000) y Quijano (2000) llamarían "colonialidad del saber", en el sentido de un sesgo comprensivo del legado discursivo y epistemológico de percibir e interpretar el mundo. En este sentido, la preocupación radica en la probabilidad de reproducir las desigualdades educativas mediante el ejercicio profesional de maestras y maestros que asocian las causas de las oportunidades educativas con el individuo, al tiempo que se invisibiliza la construcción histórica de las relaciones sociales, la "dimensión global del poder" (Grosfoguel, 2006).

Como recomendaciones, se propone la intervención en el ámbito de la educación superior de profesionales en educación, concretamente, en introducir la perspectiva decolonial. Es menester ampliar la comprensión de la influencia de las dimensiones estructurantes de las categorías de subjetividad creadas históricamente. A su vez, consideramos imperativo integrar en la formación educativa una visión histórica-global de las sociedades contemporáneas y la necesidad de ampliar la comprensión en torno a cómo el legado colonial determina oportunidades educativas. En definitiva, el estudio contribuye a la comprensión de las dinámicas de la estratificación social en el ámbito educativo y subraya la necesidad de abordar estas cuestiones en la formación docente, promoviendo la igualdad de oportunidades y la inclusión en el sistema educativo. Asimismo, ofrece una base sólida para el desarrollo de estrategias y programas educativos que fomenten la conciencia crítica y la empatía hacia la diversidad, elementos fundamentales en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

No obstante, cabe señalar algunas limitaciones del estudio, en concreto, el tamaño relativamente reducido de la muestra (163 estudiantes) y el hecho de que los datos fueron recabados en un único centro, Florida Universitaria, adscrito a la Universidad de Valencia. Esto limita la extrapolación de los resultados a otros contextos educativos más diversos o a otras realidades sociales. En ese sentido, futuras investigaciones deberían considerar muestras más amplias y variadas que permitan validar y profundizar en los hallazgos que aquí se han mostrado.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Previo a la encuesta, el alumnado participante ha sido informado sobre la finalidad del estudio, así como el uso anónimo de sus datos y respuestas. El estudio no ha sido sometido a revisión por un comité de ética.

En la preparación del manuscrito se han utilizado herramientas de inteligencia artificial para reformular algunos fragmentos de autoría propia con la finalidad de acotar la extensión de palabras.

Agradecimientos y financiación

Agradecemos al alumnado de Florida Universitaria participante en este estudio su disposición.

El contenido de este artículo se presentó parcialmente en el congreso de la Federación Española de Sociología en junio de 2024. La participación de Sabine Heiss se realizó en el marco del proyecto "Diálogos Globales de la Teoría Crítica Actual", CIGE/2022/164, financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.

Conflicto de intereses

Declaramos que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Contribuciones de los autores

La contribución realizada en conjunto abarca la concepción del estudio, la realización de la parte empírica, así como las conclusiones. Por lo que se refiere a los apartados, la introducción y el marco teórico estuvieron a cargo de S. H., mientras que la metodología y los resultados son aportaciones de V. S. P.

Referencias

- Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoraes de hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 8(3), 380-395. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.3.8391>
- Balestín Gonzáles, B. (2015). De "su cultura es muy fuerte" a "no se adapta a la escuela": alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 8(3), 361-379. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.3.8390>
- Boatcă, M. (2009). Desigualdad social reconsiderada - Descubriendo puntos ciegos a través de vistas desde abajo. *Tabula Rasa*, 11, 115-140. <https://doi.org/10.25058/20112742.373>
- Carrera Fernández, M. V. (2019). *Discursos y prácticas de otredad de alumnado gallego y portugués de secundaria: Aportaciones de una pedagogía crítica y queer* [tesis doctoral]. Universidade de Vigo.
- Casado Aparicio, E., Ruiz, L., & López Carrasco, C. (2015). Ecologías de saberes dentro de la Universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(2), 25-40.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91).
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo*. Fundación Secretariado Gitano.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage in association with the Open University.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO.

- Linares Baeza, L. (2021). Hacia Una Pedagogía de la Cotidianidad en la Educación Inicial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8635>
- Mahía Casado, R. y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167).
- Martínez Martín, M., & Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal S. A.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*. Secretaría General Técnica.
- Olmos, A. (2007). Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía. *EMIGRA Working Papers*, 94. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (10-05-2024).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Soler-Penadés, V. & Heiss, S. (2024). Empatía y comprensión de las desigualdades sociales en futuros docentes. En A. de Castro Calvo (coord.) *Catálogo de innovaciones educativas 2023-2024. Estudios superiores Florida Universitaria* (pp. 28-31). Florida Universitaria.
- Torrelles, À., Cerviño, I., & Lasheras, P. (2022). Educación intercultural en España: Enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 367-391. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>