

De la reflexión a la acción:

LA GUÍA DE RECURSOS
INTERHED PARA
INCORPORAR LA
INTERSECCIONALIDAD EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Nombre del proyecto

InterHEd. Interseccionalidad en la educación superior

Código del proyecto

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Financiación

Cofinanciado por Erasmus+ KA220 en Educación Superior

Editoras

Gloria García-Romeral y Marina García-Castillo

Autoría

Meron Ariam Abraham, Mireia Bartrons, Mar Binimelis-Adell, Ewelina Ciaputa, Marina García-Castillo, Gloria García-Romeral, Lorena González-Ruiz, Melanie Hummitzsch, Katarzyna Jasikowska, Liudvika Leišytė, Julia Michcik, Aleksandra Migalska, Sude Pekşen, Caterina Riba, Justyna Struzik, Marta Warat.

Colaboraciones

Sergi Blancafort, Marina Di Masso Tarditti, Mia Güell, Àngels Leiva Presa, José Antonio Merchán Baeza, Raquel Reyes i Raventós, Laura Rota Musoll y Laia Solé Coromina.

© de esta edición: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya i Eumo Gràfic SAU 2026

ISBN: 979-13-991171-8-9

Este resultado forma parte de InterHEd: Interseccionalidad en la educación superior, un proyecto Erasmus+ que tiene como objetivo avanzar hacia instituciones de educación superior más inclusivas y diversas mediante la promoción de la integración de la interseccionalidad en la educación superior.

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente las opiniones de los y las autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Consortio

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) Gloria García-Romeral (Investigadora principal, coordinadora del projecte)

Technische Universität Dortmund Liudvika Leisytė (Investigadora principal - IP)

Uniwersytet Jagielloński Marta Warat (Investigadora principal - IP)



InterHEd. Interseccionalidad en la educación superior



in : /interhed

✉ : gloria.garciaromeral@uvic.cat



Índice

1. Introducción: contexto, finalidad y uso de la Guía de recursos InterHED	6
Objetivo de la Guía de recursos	8
Público destinatario	8
Estructura de la Guía de recursos	9
Acerca del proyecto InterHED	10
Cómo utilizar la Guía de recursos	11
Referencias	12
2. Capas de desigualdad: la Unión Europea y los contextos específicos de cada país	13
2.1. Diversidad e igualdad en las instituciones de educación superior: la perspectiva de la UE	14
2.2. Desigualdades en las instituciones de educación superior alemanas	15
2.3. Desigualdades en las instituciones de educación superior polacas	17
2.4. Desigualdades en las instituciones de educación superior españolas	20
Referencias	23
3. La interseccionalidad como forma de abordar las desigualdades en la educación superior	28
3.1. Definición y base conceptual	29
Poder y estructura	29
Naturaleza relacional y dinámica de las posiciones sociales	30
3.2. La docencia desde una perspectiva interseccional	31
Fundamentos de la pedagogía interseccional	33
Estrategias y metodologías pedagógicas	34
Desafíos y tensiones	36
Referencias	36
4. Incorporar una perspectiva interseccional en los entornos de aprendizaje	38
4.1. ¿Qué son los entornos de aprendizaje?	39
4.2. ¿De qué manera es relevante la interseccionalidad en los entornos de aprendizaje?	40
4.3. ¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en los entornos de aprendizaje de la educación superior?	43
4.4. Reflexiones finales	47
Referencias	48
5. Incorporar una perspectiva interseccional en el diseño curricular	50
5.1. ¿Qué es el diseño curricular?	51
5.2. ¿De qué manera es relevante la interseccionalidad en el diseño curricular?	52
5.3. ¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en el diseño curricular?	54
5.4. Reflexiones finales	57
Referencias	57

6. Incorporar una perspectiva interseccional en las prácticas docentes	59
6.1. Metodologías docentes	62
6.1.1. ¿Qué son las metodologías docentes?	62
6.1.2. ¿De qué manera es relevante la interseccionalidad en las metodologías docentes?	62
6.1.3. ¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en las metodologías docentes en la educación superior?	63
6.2. Participación	65
6.2.1. ¿Qué es la participación?	65
6.2.2. ¿De qué manera es relevante la interseccionalidad para la participación?	65
6.2.3. ¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en la participación?	67
6.3. Evaluación	70
6.3.1. ¿Qué es la evaluación?	70
6.3.2. ¿De qué manera es relevante la interseccionalidad para la evaluación?	70
6.3.3. ¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en la evaluación?	71
6.4. Reflexiones finales	74
Referencias	75
7. Opiniones del alumnado sobre la desigualdad en la educación superior	77
7.1. Conclusiones de la Uniwersytet Jagielloński	80
7.2. Conclusiones de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya	82
7.3. Conclusiones de la Technische Universität Dortmund	84
7.4. Reflexiones finales	86
Referencias	87
8. Estudios de casos prácticos	88
8.1. Aplicaciones prácticas de la interseccionalidad en la docencia	89
Caso A: Incorporación de la interseccionalidad en el diseño de estudios de casos clínicos	90
Caso B: Incorporación de las desigualdades en los programas de grado en Educación Infantil	91
Caso C: Exploración de las desigualdades en el aula de Biología	93
Caso D: Reflexión sobre la interseccionalidad a través de la Power Flower y la Red de Similitudes	95
8.2. Exploración de las experiencias y las desigualdades del alumnado en la educación superior	98
Caso A: Exploración de la interseccionalidad en el contexto de una huelga estudiantil	98
Caso B: Manifiesto colaborativo desde una perspectiva interseccional	99
Lista de referencias finales	102

1.

**Introducción:
contexto,
finalidad y
uso de la Guía
de recursos
InterHEd**

En las últimas décadas, el acceso a la educación superior se ha ampliado significativamente en toda Europa como parte de esfuerzos más amplios por democratizar el conocimiento y promover la inclusión. **Las universidades se han vuelto más diversas** en cuanto a los orígenes, las experiencias y las aspiraciones del alumnado. Sin embargo, esta creciente diversificación **no ha dado lugar a experiencias o resultados igualitarios**. A pesar de parecer neutrales y estar enmarcadas en un discurso de excelencia académica, las instituciones de educación superior siguen reproduciendo y legitimando formas de desigualdad que moldean de manera sutil, pero poderosa, la trayectoria del alumnado.

En respuesta a estas desigualdades persistentes, **la interseccionalidad** ha surgido como un poderoso marco para comprender cómo múltiples ejes de opresión, como la raza, el género, la etnia, la clase, la sexualidad, la discapacidad y la situación migratoria, entre otros factores, se entrecruzan para configurar las experiencias de inclusión y exclusión. Si bien la interseccionalidad está cada vez más presente en la investigación académica, los discursos y las políticas, **su incorporación en las prácticas docentes y de aprendizaje sigue siendo limitada**, inconsistente y, a menudo, superficial (Mergner et al., 2025; Rehman et al., 2023; Nichols y Stahl, 2019).

En este contexto, se ha desarrollado la Guía de recursos InterHEd, con el objetivo de tender puentes entre los debates teóricos y los enfoques prácticos, y para apoyar a las personas que estén interesadas en explorar la interseccionalidad como una perspectiva útil y transformadora en la educación superior.

Objetivo de la Guía de recursos

La Guía de recursos InterHEd se ha desarrollado para apoyar la **integración de una perspectiva interseccional** en las prácticas docentes y de aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior. Su objetivo principal es integrar la teoría crítica y la práctica pedagógica ofreciendo, al personal docente y a las instituciones, herramientas y estrategias que les ayuden a abordar de manera significativa la complejidad de las desigualdades en los espacios académicos.

En lugar de prescribir un modelo único, la Guía de recursos es una herramienta flexible y adaptable para su uso en diferentes disciplinas, contextos nacionales y culturas institucionales. Su objetivo es ayudar a las personas involucradas en el desarrollo del currículum, las prácticas docentes, el apoyo al alumnado y las políticas educativas para que reconsideren sus funciones, prácticas y estructuras desde una perspectiva interseccional. Se complementa, además, con los demás resultados del proyecto InterHEd (véase García-Romeral et al., 2025; Warat et al., 2025).

Basándose en el trabajo colectivo del consor-

cio InterHEd, la Guía de recursos se apoya en estos resultados para desarrollar e incorporar sus conclusiones en la práctica:

- **Talleres participativos** con estudiantes y personal docente.
- Una recopilación y catalogación de **herramientas pedagógicas innovadoras y prácticas prometedoras**.
- Una **reflexión colaborativa** entre organizaciones socias de diversos contextos geográficos y disciplinarios.

Su objetivo es generar un cambio institucional y pedagógico abordando **cuatro dimensiones clave** de la educación superior en las que se reproducen las desigualdades: *el programa docente, los entornos de aprendizaje, la pedagogía y la metodología docente, y la evaluación*.

En última instancia, la Guía de recursos pretende contribuir a la creación de espacios universitarios más justos, inclusivos y críticamente comprometidos, en los que la di-

ferencia no solo se acepte, sino que se valore activamente como punto de partida para la transformación estructural.

Público destinatario

La Guía de recursos InterHEd está destinada principalmente al **profesorado universitario** interesado en abordar las desigualdades y transformar la educación superior a través de pedagogías críticas. También está destinado a **futuro personal docente**, incluido el **personal académico que se encuentran en los inicios de su carrera y personas doctorandas** que están desarrollando su práctica docente.

Además, la Guía de recursos está pensada como una herramienta para el **personal que trabaja en organismos universitarios dedicados a la diversidad, la inclusión y la igualdad**, incluido el personal responsable de la aplicación de planes de igualdad de género, las personas encargadas de desarrollar los planes de estudios y de coordinación académica, así

como quienes participan en la **innovación pedagógica** o la **política educativa** en el ámbito institucional. Más allá del ámbito académico, la Guía de recursos InterHEd puede ser de interés para **sindicatos de estudiantes, personal investigador en materia de educación y responsables políticos** que deseen promover entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos en todo el Espacio Europeo de Educación Superior.

Estructura de la Guía de recursos

La Guía de recursos InterHEd se compone de ocho capítulos que, en su conjunto, ofrecen un marco conceptual y práctico para abordar las desigualdades en la educación superior desde una perspectiva interseccional. Aunque cada capítulo puede leerse de forma independiente, la guía está diseñada como un todo coherente que pasa del análisis a la acción, de los fundamentos teóricos a las estrategias aplicadas.

El **capítulo 2** inicia con una visión general contextual de cómo se manifiestan las **desigualdades en la educación superior** en la Unión Europea (UE) y en determinados estados miembros. Este capítulo sienta las bases para comprender la dinámica estructural que sustenta el acceso, la participación y el reconocimiento.

El **capítulo 3** introduce la **interseccionalidad como marco para abordar estas desigualdades**. Se basa en tradiciones pedagógicas críticas, feministas e interseccionales para analizar cómo se cruzan múltiples ejes de poder en los espacios académicos y por qué abordarlos requiere algo más que enfoques aditivos o basados en la diversidad.

El núcleo de la orientación práctica de la guía de recursos se desarrolla a lo largo de los capítulos 4, 5 y 6, cada uno de los cuales está dedicado a un área clave de la docencia y el aprendizaje: los entornos de aprendizaje, el programa docente y la práctica docente. Estos capítulos comparten una estructura común: comienzan planteando preguntas clave que guían el contenido del capítulo: *¿Qué está en*

juego en esta dimensión? ¿De qué manera es relevante es la interseccionalidad aquí? ¿Qué estrategias, herramientas o enfoques pueden ayudarnos a incorporar la interseccionalidad en esta dimensión de la educación superior?

El primero de ellos, el **capítulo 4**, explora los **entornos de aprendizaje**, que abarcan no solo las aulas físicas y los entornos en línea, sino también los espacios fuera del aula, como las prácticas y períodos de formación en empresas. Examina cómo estas configuraciones están determinadas por las relaciones de poder y cómo pueden convertirse en lugares de transformación.

Partiendo de esta base, el **capítulo 5** explora el **diseño de los programas docentes**. Este capítulo ofrece estrategias para integrar la interseccionalidad en las guías didácticas, la planificación de cursos y la selección de contenidos, al mismo tiempo que cuestiona los supuestos epistemológicos dominantes.

En el **capítulo 6**, la atención se centra en la **práctica docente** propiamente dicha. Organizado en torno a tres aspectos interrelaciona-

dos —*metodologías, participación y evaluación*—, presenta herramientas y reflexiones diseñadas para ayudar al personal docente a fomentar enfoques pedagógicos inclusivos y críticamente comprometidos.

El **capítulo 7** examina los **ejes clave de las desigualdades estructurales** identificadas a través de talleres participativos con estudiantes y personal docente de instituciones asociadas. Con base en las experiencias vividas por el alumnado y el equipo docente, destaca los retos recurrentes, los incidentes críticos y las oportunidades de cambio institucional, así como el desarrollo profesional e intelectual dentro del ámbito académico.

Para concluir, el **capítulo 8** propone una serie de **estudios de casos prácticos** extraídos de las experiencias de los socios de InterHEd, que demuestran cómo se puede aplicar la interseccionalidad en contextos reales de docencia y aprendizaje.

Como complemento a los capítulos, hay dos tipos de contenido que se proporcionan en recuadros independientes a lo largo de la

guía de recursos: en los recuadros «**Recursos**» se presentan manuales, conjuntos de herramientas y actividades prácticas seleccionados, desarrollados en el marco de InterHEd o extraídos de fuentes externas; y en los «**Enfocando en una disciplina**» se exploran retos y estrategias específicos identificados dentro en ámbitos académicos particulares.

Acerca del proyecto InterHEd

El proyecto **InterHEd. Interseccionalidad en la educación superior** (Erasmus+ 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620) es un proyecto europeo financiado por el programa Erasmus+ (2023-2026) que tiene como objetivo promover instituciones de educación superior más inclusivas y socialmente justas mediante la incorporación de una perspectiva interseccional en las prácticas docentes y de aprendizaje. Coordinado por la **Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya** (Es-

paña), el proyecto cuenta con la participación de socios de la **Uniwersytet Jagielloński** (Polonia) y la **Technische Universität Dortmund** (Alemania), todos ellos con una gran experiencia en innovación educativa, igualdad de género e interseccionalidad.

InterHEd busca fortalecer la capacidad de las instituciones de educación superior y del personal académico para reconocer y abordar las desigualdades interseccionales que afectan las experiencias y los resultados del alumnado. Promueve el desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que van más allá de la inclusión simbólica y contribuyen a la transformación estructural.

La metodología del proyecto combina varias estrategias:

- **Diseño y puesta en marcha de talleres participativos** con estudiantes y personal docente para examinar cómo las desigualdades interseccionales configuran los entornos de aprendizaje e identificar y probar colectivamente estrategias para el cambio.

- **Recopilación y análisis de prácticas prometedoras** en universidades europeas, que proporcionan ejemplos concretos de cómo se pueden incorporar los enfoques interseccionales en contextos de educación superior.
- **Cocreación de modelos de formación** para el personal académico y el alumnado, concebidos para ser flexibles y adaptables a diversos entornos culturales y estructuras institucionales de docencia y aprendizaje.
- **Desarrollo de recursos reflexivos y prácticos y recomendaciones políticas**, destinados a apoyar a las partes interesadas en la educación superior en toda Europa para que incorporen la interseccionalidad en sus prácticas y fomenten una transformación sostenible dentro de la educación superior.

Esta Guía de recursos es uno de los principales resultados del proyecto InterHEd y se basa en el conocimiento colectivo generado a través de estas actividades.

Cómo utilizar la Guía de recursos

La Guía de recursos InterHEd ha sido diseñada como un **recurso flexible y modular**. Cada capítulo puede leerse de forma independiente, lo que permite a las personas lectoras centrarse en las áreas más relevantes para sus intereses, disciplinas o contextos institucionales. Sin embargo, los capítulos están interconectados y logran una mayor coherencia cuando se consideran en su conjunto, ya que, así, proporcionan una comprensión integral de cómo incorporar una perspectiva interseccional en la educación superior.

En particular, el capítulo 3 desempeña un papel fundamental. Introduce el **marco conceptual y teórico** de la interseccionalidad tal y como se incorpora en la educación superior y ofrece ideas críticas que sustentan las estrategias prácticas presentadas en los capítulos siguientes. A las personas lectoras que no estén familiarizadas con el concepto o que busquen una base teórica más profunda, se les recomienda encarecidamente que comiencen por este capítulo antes de pasar a las secciones aplicadas de la Guía de recursos.

Aunque la Guía de recursos destaca ejemplos

de aplicación en disciplinas específicas, **no se limita a ningún campo académico**. Al contrario, está diseñada para generar una reflexión que pueda apoyar la integración de la interseccionalidad en todos los contextos disciplinarios e institucionales. Dada la naturaleza situada y relacional del análisis interseccional, cada contexto requiere un compromiso reflexivo para identificar las estrategias más adecuadas y significativas.

A lo largo de los capítulos, también se encontrarán enlaces a **recursos externos y complementarios**, como materiales didácticos, manuales y prácticas prometedoras. Estos recursos ofrecen inspiración adicional y permiten una mayor exploración y desarrollo.

Es importante destacar que no se trata de un manual de recomendaciones estrictas ni de una lista de verificación que se deba seguir. Más bien, la **Guía de recursos** ofrece **preguntas orientativas y estímulos** que invitan al personal docente y a las instituciones a reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, a identificar dónde se reproducen las desigualdades y a imaginar formas alternativas y más equitativas de enseñar y organizar la educación superior.

Referencias

- ▶ García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, y González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Métodos pedagógicos innovadores: Herramientas pedagógicas para incorporar la interseccionalidad en la docencia universitaria*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
<http://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/Innovative-Teaching-Methods-Report-CAST.pdf>
- ▶ Mergner, Julia, Pekşen, Sude, y Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.17645/si.9829>
- ▶ Nichols, Sue, y Stahl, Garth. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research y Development*, 38(6), 1255–1268.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- ▶ Rehman, Maham, Santhanam, Divya, y Sukhera, Javeed. (2023). *Intersectionality in Medical Education: A Meta-Narrative Review*. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 517–528.
<https://doi.org/10.5334/pme.1161>
- ▶ Warat, Marta, Michcik, Julia, y Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *Interseccionalidad en la educación superior: prácticas prometedoras en la docencia*. Uniwersytet Jagielloński.
<http://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/PROMISING-PRACTICES-CAST.pdf>

2.

Capas de desigualdad: la Unión Europea y los contextos específicos de cada país

En toda Europa, los sistemas de educación superior reflejan desigualdades sociales estructurales que persisten a pesar del creciente compromiso con la diversidad y la inclusión. La Unión Europea (UE) y los estados miembros suelen articular la igualdad como un valor compartido, pero su aplicación varía mucho de un país a otro. Para comprender estas diferencias es necesario examinar cómo las políticas, la legislación y la cultura institucional interactúan para generar tanto oportunidades como barreras.

Este capítulo sitúa las desigualdades en la educación superior en tres niveles: la **Unión Europea**, donde se desarrollan los marcos de igualdad; el **nivel estatal**, donde estos se adaptan e implementan; y el **nivel institucional**, donde se experimentan en el contexto de cada país. Ofrece una visión general de estas dinámicas en la UE y en tres contextos: **Alemania, Polonia y España**, para revelar cómo se reproducen y se cuestionan las disparidades estructurales y las exclusiones interseccionales en el marco de la educación superior europea.

2.1.

Diversidad e igualdad en las instituciones de educación superior: la perspectiva de la UE

La UE ha desarrollado marcos políticos integrales para abordar la igualdad y la diversidad dentro del *Espacio Europeo de Investigación* (ERA, del inglés *European Research Area*), y ha avanzado gradualmente hacia enfoques más interseccionales en los últimos años.

La **igualdad de género** ha surgido como una prioridad central a través de sucesivos programas marco (6PM, 7PM, Horizon 2020), que introdujeron medidas como el seguimiento de la participación de las mujeres, la integración de la perspectiva de género en la investigación y la institucionalización del cambio a través de *Planes de Igualdad de Género* (GEP, del inglés *Gender Equality Plans*). En el marco de Horizon Europe (2021-2027), los GEP se convirtieron en un criterio formal de elegibilidad para la financiación, y exigían a las organizaciones públicas de investigación y a las instituciones de educación superior que demostraran un compromiso a largo plazo mediante estrategias integradas que abordarían la contratación, la retención, la progresión profesional, la conciliación de la vida laboral y familiar, la violencia de género y la representación de género en los órganos de toma de

decisiones (European Commission, 2020b).

La Agenda Política del ERA refuerza aún más este compromiso al **reconocer explícitamente la interseccionalidad** y admitir que las desigualdades de género se cruzan con otras formas de desventaja basadas en el origen étnico, la discapacidad, la edad, la orientación sexual y el origen socioeconómico. Más allá del género, la UE promueve dimensiones más amplias de la diversidad a través de iniciativas como la *Carta Europea del Investigador* (2005) y el *Código de Conducta la contratación de investigadores* (2005), que promueven prácticas de contratación inclusivas y la no discriminación, y el premio *HR Excellence in Research*, que incentiva las mejoras institucionales en las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional.

La *Acción 4* del ERA de la Comisión Europea se centra específicamente en fomentar el acceso a la excelencia garantizando la igualdad de género, la inclusión y la erradicación de la violencia de género, mientras que la *Acción 5* promueve la circulación de personal investigador y aborda la fuga de cerebros mediante

la mejora de las condiciones de trabajo que se adaptan a las diferentes necesidades. Este panorama político en evolución refleja un reconocimiento cada vez mayor de que **la excelencia en la investigación requiere dismantelar las barreras estructurales** y crear entornos inclusivos en los que pueda prosperar el talento de todos los orígenes, y posicionar la igualdad y la diversidad no como cuestiones periféricas, sino como condiciones fundamentales para el avance científico y la innovación.

Siguiendo este punto, el enfoque principal de la UE sigue siendo el personal investigador y el personal académico, mientras que **las medidas interseccionales centradas en el alumnado siguen estando en gran medida ausentes** de los marcos actuales (European Commission, 2020a; 2021b). Aunque programas como Erasmus+ incorporan disposiciones para aumentar el acceso de los **grupos desfavorecidos**, incluidos los de origen migrante, con un nivel socioeconómico más bajo y con discapacidades, mediante un mayor apoyo financiero y medidas preparatorias adaptadas, estas intervenciones suelen abor-

dar las barreras **de forma secuencial y no interseccional**.

A nivel político más amplio, el Proceso de Bolonia y su agenda de dimensión social tienen por objeto garantizar que la educación superior refleje la diversidad de la sociedad. Sin embargo, dado que la aplicación se delega en los distintos estados miembros, el grado en que **las desigualdades interseccionales se reconocen y abordan varía considerablemente**. Uno de los principales retos para la UE es desarrollar herramientas de evaluación y mecanismos de rendición de cuentas capaces de captar cómo múltiples dimensiones, como el origen étnico, la clase social, el género, la discapacidad y la sexualidad, interactúan para configurar el acceso, la participación, la persistencia y los resultados en la educación superior.

2.2.

Desigualdades en las instituciones de educación superior alemanas

En Alemania, las desigualdades en la educación superior son consecuencia de la interacción entre la normativa europea, la legislación nacional y las prácticas institucionales. Estudios comparativos han demostrado que Alemania va por detrás de otros países de la UE en lo que respecta al avance de la **igualdad de género** en las carreras científicas y tecnológicas (European Commission, 2021b; Oliveira y Carvalho, 2009), lo que pone de manifiesto la **persistencia de barreras estructurales** para el progreso de las mujeres en estos campos.

Para comprender esta dinámica, es necesario examinar cómo se traducen los principios europeos de igualdad en el sistema de educación superior alemán. La *Ley General de*

Igualdad de Trato (AGG, del inglés *General Act on Equal Treatment*), que aplica los principios antidiscriminatorios de la UE en Alemania, se aplica al personal universitario, pero no al alumnado. Esto crea una **asimetría en la protección**, ya que las cuestiones relacionadas con el alumnado, como la admisión, la evaluación y los servicios, se rigen por la política institucional y no por la legislación nacional (Heitzmann y Klein, 2012).

Una iniciativa destacada es la *Charta der Vielfalt* (Carta de la Diversidad, 2005), que compromete simbólicamente a las organizaciones, incluidas las universidades y los centros de investigación, a reconocer la diversidad y fomentar un entorno libre de discriminación. Si bien su adopción ha aumentado la visibilidad institucional en torno a la diversidad, **su aplicación sigue siendo voluntaria** y no vinculante (von Hardenberg y Tote, 2017). Por el contrario, las *Normas de Equidad y Diversidad Orientadas a la Investigación de la Fundación Alemana para la Investigación* (DFG, del inglés *Research-Oriented Equity and Diversity Standards of the German Research Foundation*) exigen a las instituciones de educación

superior que presenten **estrategias periódicas de igualdad** e informes de progreso (DFG, 2022; 2025).

En el ámbito federal, el Ministerio de Investigación, Tecnología y Espacio (BMFTR) apoya el avance de las mujeres en el ámbito académico a través del *Professorinnenprogramm*, que financia cátedras y puestos de titularidad para mujeres (BMFTR, 2025). Otras medidas adicionales incluyen la **supervisión y auditoría de género**, integradas en acuerdos formales entre los ministerios estatales y las universidades, que exigen la presentación de informes periódicos sobre los indicadores de género en los puestos de personal y de liderazgo (HRK, 2025).

La gestión de la diversidad en la educación superior alemana se encuentra todavía en una fase inicial y desigual. Su flexibilidad conceptual permite a las instituciones adaptar sus estrategias, a menudo combinando iniciativas específicas, como la tutoría para mujeres o estudiantes de origen inmigrante, con objetivos organizativos más amplios. Sin embargo, la imagen persistente del «estudiante

típico» (joven, a tiempo completo, con el título de Abitur —es decir, el título de acceso a la universidad— y sin antecedentes migratorios) sigue determinando las expectativas institucionales y el diseño de los programas. Las investigaciones sugieren que los esfuerzos en materia de diversidad son más sostenibles cuando se integran en la identidad institucional y cuentan con el apoyo de los altos cargos (Langholz, 2014; Kezar, 2008).

La lógica que sustenta la gestión de la diversidad influye de manera considerable en su impacto. Un enfoque pragmático trata la diversidad como una extensión de las políticas anteriores de igualdad de género. Sin embargo, cuando se separa de su contexto político original, la gestión de la diversidad corre el riesgo de ser instrumentalizada para servir a narrativas económicas, en particular el argumento del «caso empresarial» de que la diversidad mejora el rendimiento y la competitividad. Esta lógica, a menudo dominante en la gestión de los recursos humanos, puede diluir los objetivos de justicia social y desviar la atención de las desigualdades estructurales. En la práctica, las iniciativas pueden be-

neficiar a quienes ya están más cerca de las normas dominantes (Meuser, 2010; Cornelius et al., 2001), lo que reduce los objetivos de justicia social a retórica gerencial.

Sin embargo, ejemplos de instituciones como la Universidad de Hamburgo y la Technische Universität Dortmund ilustran enfoques más integrados. En la **Universidad de Hamburgo**, las iniciativas de diversidad incluyen baños para todos los géneros, vías de admisión alternativas, un código de conducta para las prácticas religiosas y programas internacionales que abordan explícitamente las cuestiones de género y diversidad (Universidad de Hamburgo, 2025a; 2025b). En la **Technische Universität Dortmund**, la diversidad se integra de manera sistemática en la planificación estratégica mediante políticas de integración de la diversidad y de lucha contra la discriminación, con el objetivo de fomentar un cambio cultural duradero (TU Dortmund, s. f.).

En conjunto, estos ejemplos muestran cómo los diferentes niveles configuran las desigualdades en la educación superior alemana. La legislación nacional, como la AGG, ofrece

protección al personal, pero deja al alumnado sujeto a la regulación institucional. Los enfoques organizativos de la diversidad están determinados por lógicas contrapuestas, la justicia social, la experiencia del alumnado y los indicadores de rendimiento. En este contexto, **el liderazgo universitario desempeña un papel decisivo** a la hora de traducir los marcos de igualdad en prácticas significativas en el campus (European Commission, 2020b; 2021a; Heitzmann y Klein, 2012; Langholz, 2014).

2.3.

Desigualdades en las instituciones de educación superior polacas

▶ En Polonia, las desigualdades en la educación superior están determinadas por las amplias **transformaciones políticas, sociales y económicas que se han producido** desde 1989. Esta evolución se articula en tres fases: la transición poscomunista de la década de 1990, el proceso de europeización tras la adhesión a la UE en 2004 y la actual era de reformas impulsadas por el mercado (Dobbins y Kwiek, 2017). El énfasis inicial en la democratización y la privatización condujo a una financiación insuficiente de las universidades públicas y a un fuerte enfoque en la excelencia académica por encima de la equidad. La integración en la UE introdujo protecciones legales y estructuras de incentivos para la igualdad, como la financiación del Programa

Horizon y el premio *HR Excellence in Research*.

La masificación de la educación superior amplió la participación, especialmente entre el alumnado de clase trabajadora. Sin embargo, **esta expansión también reforzó la estratificación**, ya que las instituciones públicas de élite fueron cada vez más frecuentadas por alumnado privilegiado, mientras que las universidades privadas de menor categoría atraían a alumnado procedente de grupos desfavorecidos (Domański, 2004).

La investigación de Krzysztof Czarnecki (2015) muestra que el sistema de educación superior de Polonia reproduce las **desigualdades horizontales** a través de procesos aparentemente meritocráticos. Aunque las calificaciones de los exámenes de matriculación determinan formalmente la admisión, los factores socioeconómicos crean barreras invisibles que distorsionan este ideal. El alumnado de entornos privilegiados domina las universidades de élite de la capital, no solo por su preparación académica, sino también por las **ventajas intergeneracionales**: la educación de la familia sigue siendo el factor que me-

jor predice la matriculación en instituciones prestigiosas. Esto funciona a través de múltiples formas de capital, seguridad financiera, familiaridad con las normas de admisión, acceso a actividades extracurriculares enriquecedoras y la confianza para desenvolverse en entornos académicos.

Estas dinámicas estructurales se ven reforzadas por las prácticas cotidianas y las expectativas arraigadas en la vida familiar y la trayectoria escolar. **El capital cultural y social desempeña un papel fundamental**: las redes de amistades y las expectativas de la familia alimentan las ambiciones educativas desde una edad temprana, mientras que el alumnado de clases sociales más bajas depende en mayor medida del capital emocional o «de navegación» para perseverar en la educación superior (Mikiewicz, 2008; Łuczaj, 2022). Es más probable que se complete la titulación cuando las rutinas familiares, como la lectura y el estudio estructurado, reflejan las prácticas habituales en los hogares de clase media. Al mismo tiempo, el alumnado de clase trabajadora aporta formas valiosas de conocimiento, como la resiliencia, la reflexividad y lo

que Łuczaj (2022) denomina «pedagogía de la clase trabajadora».

Se ha identificado un patrón relacionado de «subvaloración»: el alumnado con calificaciones académicas procedentes de entornos de clase trabajadora o rurales suelen elegir instituciones menos prestigiosas a pesar de su gran potencial académico (Czarnecki, 2015). Las limitaciones económicas, la necesidad de trabajar y la percepción de distancia cultural con respecto a los entornos de élite suelen motivar estas elecciones. Quienes acceden a las mejores universidades tienden a adoptar patrones de estudio caracterizados por la autodisciplina y la reducción del ocio, lo que refleja sus esfuerzos para demostrar que pertenecen a espacios históricamente moldeados por los privilegios.

Estos estudios revelan cómo los mecanismos de selección formalmente neutrales funcionan como un **«currículo oculto de desigualdad»**, lo que reproduce las jerarquías sociales bajo el disfraz de la meritocracia (Łuczaj, 2022). Ponen de manifiesto la tensión entre la igualdad formal de oportunidades y la equi-

dad sustantiva en la educación superior polaca, donde las desigualdades persisten no a pesar de los mecanismos diseñados para garantizar la equidad, sino a través de ellos.

Más allá de la clase social, otros ejes de desigualdad, relacionados con el género, el origen migratorio, la discapacidad y la orientación sexual, también determinan el acceso, la participación y las experiencias académicas.

La **desigualdad de género** sigue siendo una preocupación clave, incluido el acceso (Zawistowska, 2011), pero no solo eso. Aunque las mujeres representan el 58,5 % del alumnado y alcanzan casi la paridad entre el personal (GUS, 2024), siguen estando infrarrepresentadas en los campos STEM y se enfrentan a un techo de cristal persistente en las carreras académicas. Las mujeres académicas se ven afectadas de manera desproporcionada por obstáculos estructurales relacionados con las responsabilidades de cuidado, la movilidad y la falta de modelos a seguir en puestos de alto nivel (Ploszaj, 2025).

Las **desigualdades étnicas y relacionadas**

con la migración son cada vez más visibles a medida que aumenta el número de estudiantes internacionales. A pesar de la creación de oficinas de apoyo, el alumnado extranjero se enfrenta a barreras lingüísticas, culturales, legales y financieras, que a menudo se han intensificado tras la llegada masiva de estudiantes de Ucrania en 2022 (Rębisz y Grygiel, 2018). Muchas instituciones han respondido, pero los esfuerzos siguen siendo fragmentados y, a menudo, temporales (Subocz y Sternicka-Kowalska, 2025).

El **alumnado con discapacidad** sigue encontrando barreras estructurales, a pesar de que Polonia ratificó la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en 2012. Los retos incluyen la inaccesibilidad física, la falta de materiales adaptados y de una pedagogía inclusiva, y el estigma persistente. Las discapacidades invisibles, especialmente las relacionadas con la salud mental, suelen descuidarse por miedo a revelarlas (Giermanowska et al., 2023).

El **alumnado LGBTQI+** también se enfrenta a la marginación. Polonia se encuentra en-

tre los países europeos con menor inclusión LGBTQI+ en la educación (IGLYO, 2021), y un gran número de estudiantes evita revelar su identidad. Aunque algunas universidades han puesto en marcha iniciativas de apoyo, como el proyecto *PrEclIOUS* (véase el *Informe sobre homofobia invisible*, 2023) de la Uniwersytet Jagielloński, no existe un marco nacional sistémico y la mayoría de las medidas dependen del liderazgo local y de esfuerzos aislados.

En resumen, las desigualdades en la educación superior polaca se deben a la interacción entre el legado histórico, las reformas del mercado y las respuestas políticas fragmentadas. Si bien se han logrado algunos avances en ámbitos como el género y la discapacidad, **la aplicación sigue siendo desigual**. Las divisiones de clase, regionales e institucionales se entrecruzan con otras formas de exclusión, como la situación migratoria, la salud y la sexualidad, lo que subraya la **necesidad de enfoques más coherentes e interseccionales de igualdad**.

2.4.

Desigualdades en las instituciones de educación superior españolas

▶ En España, la investigación sobre las desigualdades en la educación superior ha evolucionado desde los análisis clásicos hacia enfoques más críticos e interseccionales. Un concepto clave en este debate es la *Dimensión Social de la Educación Superior*, que, en el marco europeo, tiene por objeto garantizar que la **población estudiantil refleje la diversidad de la sociedad** mediante la eliminación de las barreras relacionadas con el origen socioeconómico, el género o la procedencia (Herrera Cuesta, 2019; Ariño y Llopis, 2011).

A pesar de la expansión del sistema universitario, **persisten las desigualdades tanto en el acceso como en el éxito académico** (Langa Rosado y Río Ruiz, 2013). El origen familiar,

tanto socioeconómico como educativo, sigue siendo un fuerte predictor de la participación universitaria, la elección de estudios y las expectativas de empleo futuro (Ariño y Llopis, 2011; Herrera Cuesta, 2019, 2021).

Se han identificado dos formas principales de estratificación. En primer lugar, la **estratificación vertical**, que se refiere a la desigualdad de acceso a la educación superior en general. Los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestran que el 77 % de las personas de entre 25 y 64 años en España que tienen familiares directos con estudios superiores también los cursan, frente a solo el 31 % de aquellas con familiares sin estudios secundarios superiores (OCDE, 2024). Se observan tasas de participación especialmente bajas entre el alumnado romaní (García-Andreu et al., 2020). En segundo lugar, la **estratificación horizontal** se refiere a cómo la desigualdad persiste dentro del sistema a través de opciones de estudio y trayectorias académicas diferenciadas. Las mujeres se concentran de manera desproporcionada en Humanidades, Ciencias Sociales, Derecho y Salud, mientras

que los hombres suelen elegir carreras técnicas, lo que perpetúa la segregación horizontal por género (Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012; Troiano y Sánchez-Gelabert, 2025). Estos patrones se cruzan con la clase social, ya que el alumnado de clase trabajadora tiende a matricularse en programas más cortos o menos prestigiosos (Langa Rosado y Río Ruiz, 2013).

Estas dinámicas estructurales interactúan con otros ejes de desigualdad, como el género, el origen migratorio, las disparidades regionales y la capacidad, que configuran aún más las condiciones de acceso, participación y éxito académico (Gallego-Noche, 2021). Los siguientes ejemplos ilustran cómo estos factores interrelacionados operan en el contexto universitario español produciendo distintos patrones de exclusión y diferenciación.

El **género** sigue siendo un eje clave de la desigualdad. Aunque las mujeres representan la mayoría del alumnado universitario en España, son más propensas a **matricularse en titulaciones menos valoradas en el mercado laboral** (Jiménez-García y Fachelli, 2025),

como las relacionadas con el cuidado y la educación. Estos patrones están determinados por estereotipos de género persistentes y expectativas sociales que canalizan a las mujeres hacia roles asociados con el cuidado y el servicio (Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012). Esta segregación tiene consecuencias a largo plazo para las oportunidades de empleo y contribuye a la persistencia de las diferencias salariales.

El **origen migratorio** también influye en las desigualdades educativas. Si bien algunos estudios sugieren una creciente orientación hacia la educación superior entre las personas jóvenes de origen migrante nacidas o criadas en España, vinculada a procesos de aculturación selectiva, **las tasas de acceso siguen siendo más bajas** entre el alumnado de ascendencia latinoamericana y africana. Este alumnado está infrarrepresentado en los programas académicos de prestigio y, a menudo, anticipan perspectivas de empleo más limitadas (Herrera Cuesta, 2021; Ariño et al., 2014). No obstante, para mucho alumnado migrante, en particular las mujeres, la educación superior representa una vía de empoderamiento

y movilidad ascendente (Pérez Serrano y Sarrate Capdevila, 2013).

Las **desigualdades regionales** también influyen en el acceso y la inclusión en toda España. Dado que la educación es una competencia transferida, el sistema universitario refleja variaciones significativas entre las comunidades autónomas en cuanto a tasas de matrícula, financiación y políticas de equidad (European Commission, 2024). Esto ha contribuido a que las respuestas institucionales a la desigualdad sean desiguales.

Los recientes avances legislativos reflejan una creciente conciencia de la exclusión estructural. La *Ley de convivencia universitaria* (2022) introdujo el **concepto de interseccionalidad** para fomentar la igualdad y prevenir múltiples formas de discriminación dentro de las comunidades académicas. La *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (2023) se construye sobre esta idea, al exigir a las universidades que promuevan la igualdad por diversos motivos, incluidos el género, el origen, la situación socioeconómica, la discapacidad y la orientación sexual, y fomenta la **creación**

de Unidades de Igualdad y Diversidad.

A pesar de los recientes avances legales, los enfoques interseccionales siguen siendo limitados en las instituciones de educación superior españolas. **Las políticas de diversidad tienden a centrarse principalmente en la discapacidad o el género**, a menudo enmarcadas desde una perspectiva administrativa que prioriza el cumplimiento legal y la reputación institucional por encima de la transformación estructural (García-Cano et al., 2021). Como resultado, las medidas de equidad suelen estar fragmentadas y carecen de un compromiso crítico con las relaciones de poder.

Este enfoque fragmentado también se refleja en la docencia y el diseño de los planes de estudio. Un estudio de García-Cano et al. (2022), que analiza proyectos de innovación en 82 universidades españolas, ha revelado que las iniciativas de diversidad suelen abordar el género, la discapacidad y la inclusión como áreas diferenciadas, en lugar de hacerlo desde una perspectiva interseccional integrada. El profesorado suele equiparar la diversidad con la representación demográfica, **rara vez**

aborda las estructuras subyacentes de desigualdad. Solo un pequeño número adopta explícitamente perspectivas feministas o interseccionales en su docencia.

El [proyecto UNIGUAL](#) (Lombardo et al., 2021) destaca retos similares. La mayoría de los programas de estudios universitarios excluyen el trabajo de mujeres y personal académico racializado, y **rara vez se integra en los materiales didácticos contenido interseccional**, a pesar de los requisitos legales. Las sutiles dinámicas en las interacciones en el aula también refuerzan las desigualdades: se dirige la palabra con más frecuencia al alumnado varón, mientras que otras personas, en particular las mujeres y el alumnado racializado, participan menos. El proyecto aboga por la responsabilidad institucional mediante la formación obligatoria, el control de calidad y los incentivos para promover una educación inclusiva.

Si bien las universidades españolas han logrado avances importantes en la ampliación de la participación, **persisten las desigualdades en el acceso, la experiencia académica y los**

resultados, especialmente en lo que respecta a las trayectorias en el mercado laboral y las oportunidades tras la graduación. Los marcos jurídicos reconocen cada vez más la interseccionalidad, pero su aplicación sigue siendo desigual. Avanzar hacia una inclusión sustantiva y la justicia social requerirá reformas estructurales, inversiones en el desarrollo del profesorado (Márquez y Melero Aguilar, 2023) y un cambio de modelo basado en el cumplimiento normativo a prácticas transformadoras e interseccionales.



Referencias

- ▶ Ariño, Antonio, y Llopis, Ramón. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-84-694-9579-7
- ▶ Ariño, Antonio, Llopis, Ramón, y Soler, Inés. (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. (Campus Vivendi. Observatorio de la vida y la participación de los estudiantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-370-9654-4
- ▶ BMFTR. (2025). *Gleichstellung und Vielfalt in der Wissenschaft*. https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm_node.html
- ▶ Charta der Vielfalt. (2025). *Unterzeichnung*. <https://www.charta-der-vielfalt.de/>
- ▶ Cornelius, Nelarine, Gooch, Lorraine, y Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. En M. Noon y E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780333977880>
- ▶ Czarnecki, Krzysztof. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 161–189. <https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.7>
- ▶ DFG. (2022). *Research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation. <https://www.dfg.de/resource/blob/175866/31c2a3aca-49b1048a4d80c77c232a251/fogd-2022-en-data.pdf>
- ▶ DFG. (2025). *The DFG's research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation. <https://www.dfg.de/en/basics-topics/basics-and-principles-of-funding/equal-opportunities/research-oriented>
- ▶ Dobbins, Michael, y Kwiek, Marek. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16(5), 519–528. <https://doi.org/10.1177/1474904117728132>
- ▶ Domański, Henryk. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93. ISSN 0039-3371
- ▶ European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Publications Office of the European Union.

Referencias

- ▶ European Commission. (2020a). *Gendered innovations 2: How inclusive analysis contributes to research and innovation – policy review*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2777/316197>
- ▶ European Commission. (2020b). *Horizon Europe: Guidance on gender equality plans*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>
- ▶ European Commission. (2021a). *Communication from the Commission: A new ERA for research and innovation*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/605834>
- ▶ European Commission. (2021b). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2777/06090>
- ▶ European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country report – Spain*. Publications Office of the European Union.
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>
- ▶ Gallego-Noche, Beatriz, Goenechea, Cristina, Antolínez Domínguez, Immaculada, y Valero Franco, Concepción. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93.
<https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4065>
- ▶ García-Andreu, Hugo, Fernández Acebal, Alejandro, y Aledo, Antonio. (2020). Higher education segregation in Spain: Gender constructs and social background. *European Journal of Education*, 55, 76–90.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12377>
- ▶ García-Cano Torrico, María, Buenestado Fernández, Mariana, Hinojosa Pareja, Eva F., y Jiménez Millán, Azahara. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84.
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>
- ▶ García-Cano Torrico, María, Jiménez-Millán, Azahar, y Hinojosa-Pareja, Eva F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 61(4), 835–852.
<https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- ▶ Giermanowska, Ewa, Raclaw, Mariola, y Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. En *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/s1479-35472023000013011>

- ▶ GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*. Główny Urząd Statystyczny.
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html>
- ▶ Heitzmann, Daniela., y Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta. Klein y Daniela. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (pp. 11–45). Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-5041-7
- ▶ Herrera Cuesta, Damián (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391–406.
<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>
- ▶ Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.
<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>
- ▶ HRK. (2025). *Towards greater gender equality in the appointment of professors – voluntary commitment of German universities*.
<https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/towards-greater-gender-equality-in-the-appointment-of-professors-voluntary-commitment-of-german-un/>
- ▶ IGLYO. (2021). *LGBTQI Education Inclusion Index*. IGLYO.
<https://www.iglyo.org/resources/lgbtqi-inclusive-education-study-2021>
- ▶ Jiménez-García, Juan R., y Fachelli, Sandra. (2025). Análisis multifactorial de la inserción laboral de personas graduadas. Equidad del sistema y persistencia de desigualdades de género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 192, 125–148.
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.192.125-148>
- ▶ Kezar, Adrianna. (2008). Understanding leadership strategies for addressing the politics of diversity. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 406–441.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772109>
- ▶ Langa Rosado, Delia, y Río Ruiz, Manuel Ángel. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 71–96. ISSN 0211-8939

Referencias

- ▶ Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.
<https://doi.org/10.5771/0935-9915-2014-3-207>
- ▶ Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, BOE-A-2022-2978 (2022).
<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>
- ▶ Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE-A-2023-7500 (2023).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- ▶ Lombardo, Emanuela, Bustelo, María, Alonso, Alba, Verge, Tània, Elizondo, Arantxa, Tildesley, Rebecca, Diz, Isabel, y La Barbera, MariaCaterina. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades: Recomendaciones. Proyecto UNIGUAL / InterUNIGUALes*.
<https://interuniguales.com/recomendaciones/>
- ▶ Łuczaj, Kamil. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 789–805.
<https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0040>
- ▶ Márquez, Carmen, y Melero Aguilar, Noelia. (2023). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- ▶ Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. En Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, y Ursula Müller (Eds.), *Gender change in academia: Remapping the fields of work, knowledge and politics from a gender perspective* (pp. 305–316). VS Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1_23
- ▶ Mikiewicz, Piotr. (2008). Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji. *Rocznik Lubuski*, 34, 13–25.
<https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/76924/edition/69113>
- ▶ Navarro Guzmán, Capilla, y Casero Martínez, Antonio. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.
<https://doi.org/10.15581/004.22.2075>
- ▶ OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators—Spain country note*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/coocad36-en>
- ▶ Oliveira, Luísa, y Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, y Sven Hemlin (Eds.), *Women in science and technology* (pp. 27–51). Institute for Social Research – Zagreb; Sociology of Science and Technology Network. ISBN 9789536218417

- ▶ Pérez Serrano, Gloria y Sarrate Capdevila, M^a Luisa. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 85–104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.718>
- ▶ Ploszaj, Adam. (2025). Individual-level determinants of international academic mobility: Insights from a survey of Polish scholars. *Scientometrics*, 130, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11192-025-05281-7>
- ▶ Rębisz, Sławomir, y Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1364134>
- ▶ Report on Invisible Homophobia. (2023). *Niewidzialna homofobia*. https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02_Report-Precious_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf
- ▶ Subocz, Elżbieta, y Sternicka-Kowalska, Magdalena. (2025). Polski system edukacji wyższej i relacje społeczne z Polakami w opiniach studentów-uchodźców z Ukrainy — komunikat z badań. *Annals of Social Sciences/Roczniki Nauk Społecznych*, 53(3), 189–200. <https://doi.org/10.18290/rns2025.0030>
- ▶ Troiano, Helena, y Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>
- ▶ TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*. <https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>
- ▶ University of Hamburg. (2025a, 27 de febrero). *All-gender toilets*. <https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>
- ▶ University of Hamburg. (2025b, 7 de julio). *Code of conduct for religious expression at the University of Hamburg*. <https://www.uni-hamburg.de/en/uhh/profil/leitbild/verhaltenskodex-religionsausuebung.html>
- ▶ von Hardenberg, Aletta Gräfin, y Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. En Katrin Hansen y Cathrine Seierstad (Eds.), *Corporate social responsibility and diversity management* (pp. 111–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0_6
- ▶ Zawistowska, Alicja. (2011). Horizontal inequalities in higher education. *Polish Sociological Review*, 175(3), 333–350. <https://polish-sociological-review.eu/Horizontal-Inequalitiesin-Higher-Education,126478,0,2.html>

3.

La interseccionalidad como forma de abordar las desigualdades en la educación superior

La interseccionalidad ofrece una perspectiva relevante para comprender cómo los múltiples sistemas de poder interactúan dentro de las universidades. Este capítulo proporciona la **base conceptual** del enfoque adoptado en la Guía de recursos InterHEd. En primer lugar, presenta la interseccionalidad como un marco para comprender y abordar las desigualdades sociales en la educación superior. A continuación, explora cómo esta perspectiva puede influir en las prácticas docentes, a través de la introducción de los principios básicos de la pedagogía interseccional.

3.1.

Definición y base conceptual

El concepto de interseccionalidad fue acuñado inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989) y desarrollado posteriormente por académicas y activistas feministas negras (Hill Collins, 2000; Combahee River Collective, 1977; hooks, 1994) para captar cómo las experiencias de las mujeres negras no podían entenderse mediante el análisis aislado del género, la raza o la clase social. La interseccionalidad examina **cómo diferentes formas de desigualdad social**, como el racismo, el sexismo, el clasismo y el capacitismo, **se cruzan e interactúan** para producir experiencias únicas de opresión y privilegio. Como afirma Patrick R. Grzanka (2014), la interseccionalidad se ha convertido no solo en una herramienta descriptiva, sino también en un paradigma indispensable en

todas las disciplinas para investigar la injusticia social. Permite la crítica estructural al cuestionar las categorías, las instituciones y los sistemas que generan y mantienen la desigualdad.

Así, la interseccionalidad nos permite ir más allá de una lógica unidimensional o aditiva de la opresión y avanzar hacia un análisis sistémico y relacional. Destaca la **importancia del contexto** y el posicionamiento social y nos pide que consideremos cómo las desigualdades se construyen a través de los acuerdos institucionales, las políticas, las normas culturales y las epistemologías dominantes, y cómo se integran en ellos.

Desde este punto de vista, la interseccionalidad se basa en la idea de que las posiciones sociales de los individuos no están determinadas por un único eje de identidad, sino por **relaciones de poder complejas y situadas históricamente**. Las categorías sociales como el género, la raza, la clase, la sexualidad o la (dis)capacidad no son atributos fijos, sino posiciones cambiantes en una matriz más amplia.

PODERY ESTRUCTURA

Como articula Patricia Hill Collins (2000) a través del concepto de «matriz de dominación», los diferentes sistemas de opresión son **interdependientes y se refuerzan mutuamente**. Las personas no experimentan el poder o la desigualdad a través de estructuras aisladas, sino que ocupan múltiples posiciones cambiantes de poder y subordinación en diversos contextos. Este marco revela que las personas pueden ser **simultáneamente privilegiadas y oprimidas**, dependiendo de la intersección particular de identidades y disposiciones institucionales.

Por lo tanto, la interseccionalidad nos obliga a comprender la complejidad de la opresión, no como un proceso lineal o jerárquico, sino como una **realidad multidimensional y contingente**. En la educación superior, esto puede manifestarse en la forma en que se evalúa el mérito académico, qué formas de conocimiento se reconocen y legitiman, o cómo los procedimientos institucionales (como las políticas de admisión, evaluación o disciplinarias) afectan a los diferentes grupos de estudiantes y personal.

Es fundamental reconocer que el poder está integrado en la estructura y no reside únicamente en los individuos. Las universidades **no son espacios neutrales**: a pesar de presentarse como meritocráticas e inclusivas, a menudo reproducen formas de desigualdad (Bourdieu y Passeron, 1990) a través de normas institucionales, prácticas pedagógicas y jerarquías de conocimiento que privilegian ciertas identidades, experiencias y epistemologías sobre otras.

Basándose en el concepto de Mari Matsuda (1991) de «hacer la otra pregunta», se anima al personal docente a ir más allá. Por ejemplo, al analizar el sexismo, también se debería preguntar: «¿dónde está el racismo aquí? ¿Dónde está el sesgo de clase?». El objetivo no es solo detectar quiénes quedan excluidos o excluidas de los espacios de aprendizaje, sino también examinar críticamente cómo y por qué se producen esas exclusiones. Este cambio invita a **ir más allá de los análisis monofocales** de la desigualdad hacia una comprensión más relacional de cómo la raza, el género, la clase, la discapacidad y otros ejes de poder se entrelazan y operan en las dimensiones

materiales, digitales e interpersonales de la docencia y el aprendizaje.

NATURALEZA RELACIONAL Y DINÁMICA DE LAS POSICIONES SOCIALES

Una perspectiva interseccional también hace hincapié en la naturaleza relacional y dinámica del posicionamiento social. Las identidades sociales y sus significados asociados se producen a través de las interacciones y **se configuran en función del tiempo y el lugar**. Por ejemplo, la experiencia de ser una mujer musulmana racializada que estudia en España está influenciada por la relación histórica particular del país con el Islam y la «musulmanidad», que abarca desde la presencia musulmana durante siglos en la Península Ibérica hasta las narrativas culturales perdurables moldeadas por la Reconquista y las historias coloniales. Estas dinámicas pueden diferir notablemente de las de otros países europeos, como Alemania o Polonia, donde los distintos acuerdos institucionales, trayectorias históricas e imaginarios sociales han generado formas diferentes de inclusión y exclusión.

Adoptar este enfoque contextual es fundamental para comprender la desigualdad en la educación superior, ya que **evita interpretaciones esencialistas de la identidad** y subraya la naturaleza específica del contexto de las experiencias sociales. Al hacer visibles estas interconexiones, la interseccionalidad no solo diagnostica cómo se producen las desigualdades, sino que también señala la necesidad de dismantelar las estructuras que las sostienen.

3.2.

La docencia desde una perspectiva interseccional

La pedagogía interseccional surge del legado de la **pedagogía crítica**, en particular de la obra de Paulo Freire (1970), quien concebía la educación como una práctica de libertad basada en el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social. Sobre esta base, académicas feministas y antirracistas como bell hooks (1994), Kimberlé Crenshaw (1989) y Patricia Hill Collins (2000) han promovido enfoques interseccionales. En lugar de considerar la interseccionalidad como un tema a añadir en los currículos existentes, esta perspectiva pedagógica invita a **replantearse cómo se produce el conocimiento**, qué experiencias se centran y cómo las prácticas docentes pueden contribuir a dismantelar las estructuras de opresión dentro y fuera del aula. Estas ideas se desarrollan aún más en

los manuales pedagógicos contemporáneos que articulan la interseccionalidad no solo como contenido, sino como una postura metodológica y ética en la docencia (Case, 2017; Harmat, 2019).

Los enfoques convencionales de la docencia universitaria se basan a menudo en el **principio de neutralidad**, tanto en términos de contenido como de método. Sin embargo, esta neutralidad puede enmascarar las normas dominantes y reforzar los sistemas de privilegios existentes. Los currículos, las prácticas de evaluación y los modelos pedagógicos estándar tienden a reflejar las experiencias, los valores y las cosmovisiones de los grupos sociales dominantes, y contribuyen así a marginar o borrar las perspectivas alternativas.

La pedagogía interseccional desafía esta premisa. Aboga por una **postura crítica explícita** que se opone al racismo, al sexismo, al capacitismo, al clasismo y al colonialismo. Reconociendo que la educación no está separada de las estructuras sociales más amplias, la pedagogía interseccional afirma que la educación debe configurarse de manera inten-

cionada para hacer frente a la desigualdad.

La siguiente sección se organiza en tres partes. En primer lugar, se describen los **principios básicos de la pedagogía interseccional** y su enfoque transformador de la educación superior. A continuación, se examinan las **estrategias y metodologías clave** para aplicar estos principios en la práctica docente. Por último, se abordan los **principales retos y tensiones** que plantea la incorporación de la interseccionalidad en la educación superior.

Recursos

Raíces pedagógicas: legados feministas, queer, antirracistas y descoloniales

La pedagogía interseccional se nutre de un rico legado de tradiciones pedagógicas críticas que cuestionan las narrativas dominantes y abogan por una educación transformadora:

- **La pedagogía feminista**, con contribuciones fundamentales como las de Carolyn M. Shrewsbury (1987), considerada un clásico en el campo, hace hincapié en los entornos de aprendizaje participativos y no jerárquicos. Valida las experiencias vividas por el alumnado y las vincula con luchas más amplias por el cambio social. Véase: Shrewsbury, Carolyn. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14. <https://www.jstor.org/stable/40003432>

- **La pedagogía queer**, ejemplificada por Deborah Britzman (1995), cuestiona los supuestos normativos en la educación, desestabiliza las identidades fijas y abraza la ambigüedad y la incomodidad como espacios productivos para el aprendizaje. Véase: Britzman, Deborah P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

- **La pedagogía antirracista**, desarrollada por autores como Gloria Ladson-Billings (1995), se centra en el análisis del racismo sistémico y promueve prácticas docentes culturalmente relevantes que se enfrentan directamente a las jerarquías raciales en los contextos educativos. Véase: Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

- **La pedagogía descolonial**, articulada por la académica indígena Marie Battiste (2013), entre otros, critica el dominio de los sistemas de conocimiento eurocéntricos y aboga por la integración de las epistemologías y narrativas indígenas en la educación. Véase: Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.

<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

En conjunto, estas tradiciones sustentan el compromiso de la pedagogía interseccional de cuestionar el poder, poner en el centro las voces no hegemónicas y vincular la docencia con luchas más amplias por la justicia social.

FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA INTERSECCIONAL

La **pedagogía interseccional** se basa en un conjunto de principios fundamentales que buscan transformar la forma en que se concibe y se practica la docencia en la educación superior. Estos principios no son prescriptivos, sino que proporcionan una **orientación crítica** al personal docente comprometido con la equidad y la justicia social. En esencia, este enfoque hace hincapié en la atención a las estructuras de poder múltiples y entrelazadas, la necesidad de pasar de la inclusión a la transformación, la centralidad de las voces no hegemónicas, la comprensión de la educación como un espacio para el compromiso crítico y la justicia social, y una pedagogía basada en el cuidado, la solidaridad y el apoyo mutuo:

- **Atención a las estructuras de poder múltiples e interrelacionadas.** La pedagogía interseccional reconoce que el poder opera a través de la interacción simultánea de sistemas como la supremacía blanca, el colonialismo, el patriarcado, el capitalis-

mo, el capacitismo o la heteronormatividad. Por lo tanto, la docencia debe abordar cómo estas estructuras interseccionales configuran las experiencias y la producción de conocimiento del alumnado dentro del entorno universitario en un contexto local determinado.

- **De la inclusión a la transformación.** La pedagogía interseccional va más allá de una lógica de inclusión que simplemente busca acomodar las diferencias individuales, como la adaptación del alumnado con necesidades de aprendizaje específicas, dentro de los marcos institucionales existentes. En lugar de tratar la diferencia como algo que hay que gestionar o integrar, busca desafiar y transformar las propias estructuras dominantes, cuestionando los planes de estudio, las normas institucionales y las dinámicas del aula que reproducen los privilegios.
- **Situar en el centro en las voces no hegemónicas.** Un compromiso clave de la pedagogía interseccional es dar espacio a las perspectivas, experiencias y conociemien-

tos de las personas que han sido históricamente excluidas de los espacios académicos. Esto implica descentrar las narrativas dominantes y reconocer epistemologías alternativas, así como incluir el conocimiento incorporado, comunitario y situado.

- **La educación como espacio para el compromiso crítico y la justicia social.** Enseñar desde una perspectiva interseccional significa reconocer la educación como un lugar de lucha y un espacio de posibilidades. Las aulas son espacios de debate en los que puede animarse al alumnado a examinar críticamente las desigualdades sociales e imaginar alternativas emancipadoras. La pedagogía interseccional fomenta la conciencia crítica al conectar los marcos teóricos con sus propias experiencias vividas. Se empodera al alumnado para que comprenda y transforme las estructuras sociales que dan forma a sus vidas, en lugar de ser visto como receptor pasivo de conocimiento. La docencia se convierte en un acto político y ético, arraigado en el activismo, la responsabilidad y la justicia social.

- **Pedagogía del cuidado, la solidaridad y el apoyo mutuo.** Por último, la docencia interseccional se basa en una pedagogía del cuidado, que reconoce las dimensiones emocionales y políticas del aprendizaje. Busca cultivar relaciones basadas en la confianza, la empatía y la responsabilidad compartida. La docencia se convierte en un acto de solidaridad, en el que la vulnerabilidad, la incomodidad y la conciencia crítica se reconocen y se mantienen de manera colectiva, en lugar de evitarse.

En conjunto, estos compromisos ofrecen un marco para crear experiencias de aprendizaje que no solo son más inclusivas, sino también fundamentalmente **más equitativas y transformadoras**. Los estudios indican que estos enfoques fomentan la participación del alumnado, la flexibilidad cognitiva y una comprensión más profunda de la complejidad social (Antonio et al., 2004; Museus et al., 2017). Además, las pedagogías interseccionales se asocian positivamente con las intenciones del alumnado de perseguir la justicia social, una mayor persistencia académica y el desarrollo de habilidades transferibles para la práctica

profesional inclusiva (Case y Ríos, 2016; Ong et al., 2020). Estos hallazgos refuerzan el valor de incorporar los principios interseccionales en la docencia de la educación superior como una forma de apoyar eficazmente tanto el aprendizaje individual como el cambio institucional más amplio.

ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PEDAGÓGICAS

Para poner en práctica la pedagogía interseccional, el personal docente debe ir más allá de los modelos de docencia convencionales y cuestionar críticamente los supuestos inherentes a los currículos tradicionales y las prácticas en el aula. Esto implica **tres dimensiones interrelacionadas**: la transformación del currículum, la docencia reflexiva y las metodologías participativas.

- **Deconstrucción del conocimiento dominante.** La pedagogía interseccional requiere la deconstrucción del conocimiento canónico y el cuestionamiento crítico de lo que se considera legítimo, objetivo o

universal. Este proceso implica incorporar epistemologías alternativas, en particular aquellas arraigadas en las experiencias de comunidades marginadas, y cuestionar qué voces están ausentes o silenciadas en el currículum.

- **Posicionalidad y práctica reflexiva compartida.** Un elemento central de la pedagogía interseccional es la reflexión continua del personal docente y del alumnado sobre su propia posicionalidad. Se les anima a examinar críticamente cómo su posición social (en términos de raza, género, clase, capacidad y otras dimensiones) da forma a sus perspectivas, interacciones, autoridad y relaciones de poder dentro del aula. Esta postura reflexiva no debe considerarse un ejercicio opcional, sino más bien un compromiso pedagógico fundamental.
- **Métodos participativos, creativos y experienciales.** La pedagogía interseccional valora los métodos que involucran al alumnado como agente activo en la producción de conocimiento. Estos pueden incluir el aprendizaje dialógico, la narración de his-

torias, los enfoques basados en las artes, la cartografía colectiva y las técnicas de planteamiento de problemas. Estas prácticas permiten al alumnado conectar el contenido académico con sus experiencias vividas, lo que fomenta el compromiso crítico y promueve el coaprendizaje.

Recurso

Identity Web (Red de identidad): Exploración de las identidades interseccionales en el aula

La **Red de Identidad** (Ahmed, 2018) es una actividad visual reflexiva que ayuda al alumnado a explorar cómo diferentes aspectos de su identidad, como el género, la clase social, el idioma, la raza y la capacidad, se entrecruzan para dar forma a sus experiencias de aprendizaje. Al mapear estas dimensiones y compartirlas en pequeños grupos, el alumnado y el personal docente pueden reflexionar sobre cómo los privilegios y la marginación influyen en la participación y el sentido de pertenencia.

Este ejercicio puede utilizarse al comienzo de un curso para generar confianza y conciencia, o más adelante para profundizar en la reflexión sobre la diversidad y la inclusión. Solo se necesita papel, bolígrafos y

tiempo para el debate guiado, y puede adaptarse a todas las disciplinas para hacer que la interseccionalidad sea tangible y personalmente significativa.

Basado en Ahmed, Sara. K. (2018). Being the change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension. Heinemann. Para más detalles sobre su aplicación en la educación superior, véase García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, y González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). [Métodos pedagógicos innovadores: Herramientas pedagógicas para incorporar la interseccionalidad en la docencia universitaria](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

DESAFÍOS Y TENSIONES

La implementación de un enfoque interseccional en la docencia universitaria implica reconocer y abordar una serie de tensiones y obstáculos conceptuales e institucionales. Uno de los retos más persistentes es la **resistencia** que surge cuando se cuestionan los supuestos dominantes de neutralidad y objetividad. Dado que la pedagogía interseccional conlleva compromisos políticos y éticos explícitos, a menudo se percibe como sesgada o ideológica, lo que choca con la norma académica predominante de enmarcar la educación como algo imparcial, apolítico y universalmente aplicable.

Un segundo desafío se refiere a la **falta de formación, apoyo institucional y reconocimiento formal** del personal docente que se dedica al trabajo pedagógico interseccional y crítico. La docencia desde esta perspectiva requiere no solo un profundo compromiso con el análisis estructural y la justicia social, sino también un importante esfuerzo emocional y creatividad pedagógica. Sin embargo, estos esfuerzos suelen ser infra-

valorados o ignorados por los sistemas de evaluación académica que dan prioridad a la productividad investigadora, las métricas de docencia estandarizadas y la conformidad disciplinaria.

Por último, existe un **riesgo creciente de que la interseccionalidad se instrumentalice**, se reduzca a una lista de identidades o a gestos performativos de inclusión. Como advierte Sirma Bilge (2013), la «interseccionalidad ornamental» refleja un compromiso superficial que despoja al concepto de su carácter crítico y su potencial transformador. Por el contrario, la pedagogía interseccional exige una reflexividad sostenida, un compromiso institucional y prácticas pedagógicas que configuren de manera significativa las experiencias de aprendizaje y las trayectorias educativas del alumnado. Este enfoque debe basarse en la voluntad de cuestionar las estructuras institucionales, aceptar la complejidad y la incomodidad, y perseguir la justicia epistémica y social, no como resultados fijos, sino como procesos colectivos continuos a largo plazo.

Referencias

- ▶ Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, y Milem, Jeffrey F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507–510.
<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00710.x>
- ▶ Bilge, Sirma. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 405–424.
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2ª ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190

- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. En Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
- ▶ Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- ▶ Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. En B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.
<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- ▶ Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769
- ▶ Grzanka, Patrick. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (1ª ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084
- ▶ Harmat, Gal. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429319518>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.
<https://doi.org/10.2307/1229035>
- ▶ Museus, Samuel D., Yi, Varaxy, y Saelua, Natasha. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 40(2), 187–215.
<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>
- ▶ Ong, Maria, Jaumot-Pascual, Nuria, y Ko, Lily T. (2020). Research literature on women of color in undergraduate engineering education: A systematic thematic synthesis. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 581–615.
<https://doi.org/10.1002/jee.20345>

4.

Incorporar una perspectiva interseccional en los entornos de aprendizaje

Los entornos de aprendizaje en las universidades reflejan dinámicas sociales, políticas e institucionales que a menudo refuerzan las desigualdades existentes. Cuando hablamos de un enfoque interseccional en la educación, debemos cuestionar cómo se diseñan los espacios educativos, cómo se accede a ellos y cómo los experimentan el alumnado y el personal docente que ocupan posiciones sociales diversas e interseccionales.

Este capítulo ofrece un marco para analizar los entornos de aprendizaje desde esa perspectiva, basándose en los resultados del proyecto InterHEd. Propone estrategias y herramientas que pueden apoyar el cambio de una adaptación reactiva hacia **una inclusión proactiva**, mediante la afirmación de la complejidad de las identidades y las realidades vividas por todo el alumnado.

4.1.

¿Qué son los entornos de aprendizaje?

En la educación superior, los entornos de aprendizaje abarcan los diversos **espacios físicos, digitales y sociales** en los que se desarrolla el aprendizaje. Entre estos se incluyen las aulas, las salas de seminarios, los laboratorios, las bibliotecas y los entornos de trabajo de campo, así como las plataformas en línea. Los espacios informales y de transición, como los pasillos, las cafeterías, las zonas de trabajo compartido y las bibliotecas, también forman parte del panorama institucional más amplio. Estos entornos suelen ser más dinámicos y fluidos, y se han asociado con nociones de democracia, agencia y comunidad (Deed y Alterator, 2017). Además, los talleres de estudiantes han destacado la importancia de los chats grupales en línea y de otros espacios digitales que van más allá de las plataformas formales. Aun-

que estos entornos informales en línea quedan fuera del alcance de esta guía de recursos, siguen desempeñando un papel importante en la configuración de las experiencias cotidianas y el sentido de pertenencia del alumnado.

A pesar de su diversidad, los entornos de aprendizaje, entendidos en sentido amplio como contextos espaciales, sociales y simbólicos, suelen construirse en torno a una concepción estrecha del **«estudiante por defecto»**: normalmente sin discapacidades, neurotípico, con seguridad económica y procedente del entorno lingüístico o cultural dominante. Tales suposiciones invisibilizan las barreras espaciales cotidianas que experimenta el alumnado que no se ajustan a este perfil, como las personas discapacitadas, racializadas, queer, migrantes, cuidadoras o las que viven en precariedad económica (Griful-Freixenet et al., 2017; Ahmed, 2012).

Como sostiene Dolmage (2017), los espacios de aprendizaje son retóricos: comunican mensajes sobre quién pertenece, qué conocimientos son importantes y qué tipo de cuerpos o mentes se esperan. Si estos entornos no se examinan y rediseñan de forma crítica, corren

el riesgo de **reforzar las desigualdades estructurales bajo la apariencia de neutralidad**. Esto incluye no solo los entornos construidos, sino también las dimensiones temporales, sensoriales y epistémicas del espacio: qué ritmo se apoya, qué estilos de comunicación se acomodan y qué presencia se anticipa. Si bien este capítulo se centra en las dimensiones físicas y relacionales de los entornos de aprendizaje, en el capítulo 6 se exploran más a fondo cuestiones relacionadas con las prácticas docentes, dada la conexión ineludible entre el espacio, el contenido y la pedagogía.

Los estudios recientes nos invitan a considerar los espacios educativos no como contenedores estáticos, sino como **ecologías relacionales**. Como sostiene Kimmel Chamat Garcés (2025), adoptar una perspectiva «pluriversal» de los espacios de aprendizaje significa apoyar ontologías y epistemologías diversas, y desafiar los diseños dominantes, centrados en Occidente y antropocéntricos. Esto invita a las instituciones a replantear el espacio no como un telón de fondo neutral, sino como un cocreador activo de relaciones, ética y posibilidades educativas.

4.2.

¿De qué manera es relevante la interseccionalidad en los entornos de aprendizaje?

Una perspectiva interseccional hace hincapié en que los entornos de aprendizaje son intrínsecamente políticos, encarnados y relacionales. La forma en que se diseña y se habita el espacio influye directamente en quiénes sienten que pueden participar y pertenecer. Como han demostrado las geógrafas feministas y las académicas de los estudios críticos sobre discapacidad, **los cuerpos y las mentes experimentan el espacio de manera diferente** según cómo operen el poder, la movilidad y la visibilidad (véase Hansen y Philo, 2007). Los entornos de aprendizaje suelen estructurarse en torno a supuestos normativos sobre lo que se espera de los cuerpos y las mentes, lo que invisibiliza

a quienes se mueven, perciben o navegan por el espacio de otras maneras. Lo que es accesible, seguro o cómodo para una persona puede ser marginador o excluyente para otro.

Esta dinámica se hizo especialmente evidente en los **talleres para estudiantes** realizados en las universidades asociadas. Las personas participantes describieron cómo las barreras físicas, sensoriales, culturales, digitales y sociales se entrecruzan en los entornos de aprendizaje, lo que da lugar a condiciones desiguales de acceso y participación.

Por ejemplo, **el alumnado neurodivergente** describía las aulas como excesivamente estimulantes, especialmente para aquellas personas con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) o autismo, y citaban la iluminación intensa, los altos niveles de ruido y las distribuciones rígidas que dificultaban la concentración o la autorregulación. Como señalan Nicole Brown y Jennifer Leigh (2018b), el alumnado neurodivergente suele moverse en entornos de aprendizaje estructurados en torno a normas neurotípicas, lo que puede entrar en conflicto con sus necesidades de aprendizaje.

Por el contrario, **las áreas de trabajo compartido e informales** se percibían como más flexibles y colaborativas, pero un gran número de estudiantes destacó su **falta de accesibilidad física**. Mientras que las aulas formales solían incluir características básicas como rampas, ascensores o pupitres ajustables, los espacios de trabajo compartido eran más difíciles de alcanzar por el alumnado con movilidad reducida. Esto refleja una evidencia más amplia de que los espacios diseñados para satisfacer algunas necesidades sensoriales pueden descuidar inadvertidamente otras y crear, de esta manera, barreras acumuladas para, por ejemplo, una persona estudiante neurodivergente que también utiliza ayudas para la movilidad (Kerschbaum et al., 2017).

El **alumnado con discapacidad visual** llamó la atención sobre la ausencia de señalización en braille en las puertas y las aulas, lo que les impedía desplazarse de forma independiente por los edificios. Del mismo modo, para el alumnado con **discapacidad auditiva**, la falta de apoyo adecuado en las clases creaba barreras fundamentales para participar en las actividades académicas básicas. Estos ejemplos

apuntan no solo a la insuficiencia de las adaptaciones técnicas, sino también a una **mayor dependencia del resto del alumnado**, lo que socava la autonomía y refuerza la sensación de exclusión. Tal y como se informó en los talleres, esto se ve agravado por la falta de formación del personal en el uso de tecnologías de apoyo y procedimientos de emergencia.

Las desigualdades espaciales también se cruzan con la **exclusión cultural y religiosa**. Un estudiante musulmán compartió que los espacios de oración no solo estaban ubicados lejos de las zonas de docencia, sino que a menudo estaban mal etiquetados como salas de yoga, un error de reconocimiento que borraba sus necesidades y enviaba señales contradictorias sobre la inclusión. Esto resuena a partir de la crítica de Sara Ahmed (2012) sobre cómo los espacios institucionales a menudo no logran acomodar la diferencia, incluso cuando defienden la diversidad. Para un estudiante musulmán que también es neurodivergente, atravesar un pasillo sobreestimulante para llegar a una sala lejana y con una etiqueta ambigua agrava la sobrecarga sensorial con el desconocimiento cultural.

Como señaló el estudiante, la solución no es crear salas separadas para cada grupo, sino **diseñar espacios multiusos con señalización inclusiva y personal formado** que comprenda las diversas formas en que el alumnado experimenta y utiliza los entornos compartidos.

También se mencionaron las **exclusiones por motivos de género**. El alumnado informó de la ausencia de baños inclusivos en cuanto al género y de la falta de instalaciones adecuadas para cambiar las copas menstruales, lo que pone de relieve cómo a menudo se pasan por alto las consideraciones de género y diversidad corporal en la planificación cotidiana del campus.

El cambio al aprendizaje digital ha **amplificado aún más las desigualdades existentes**. No todo el alumnado tiene acceso a dispositivos fiables, Internet estable o entornos de estudio tranquilos (Soria et al., 2020). Algunas personas participantes en los talleres señalaron que las plataformas académicas en línea, como Moodle, suelen dar por sentado un grado de alfabetización digital que no todo el alumnado posee, en particular **el de primera generación**

o de mayor edad. Quienes que no tienen ordenador personal deben depender de las instalaciones de la universidad, pero los horarios restringidos y la disponibilidad limitada hacen que esto sea poco práctico. En combinación con las presiones económicas, como los gastos de desplazamiento o la necesidad de compaginar los estudios con el trabajo, estas limitaciones ponen de manifiesto la **dimensión económica de la desigualdad digital**.

Además, el alumnado destacó las **barreras tecnológicas y de infraestructura**, como el acceso inadecuado a Internet o las plataformas institucionales rígidas, que dificultan proporcionar comentarios o solicitar adaptaciones. Estos retos reflejan cómo las disparidades materiales se traducen en exclusión social y subrayan la necesidad de una inclusión digital proactiva, sistemas de apoyo flexibles y el reconocimiento de que la clase social, la edad y la geografía determinan la participación digital en la educación superior.

Por último, la integración social se reveló como una preocupación fundamental. El alumnado perteneciente a minorías o de origen interna-

cional describió con frecuencia la sensación de desconexión con el resto del alumnado. Tal y como se señaló en múltiples talleres, esta sensación de exclusión a menudo llevó al alumnado a formar grupos más reducidos, lo que reforzó su separación de las redes dominantes. Los entornos de aprendizaje informales, como cafeterías, salas de estudio y salas comunes, se experimentaban así como **lugares de división, lo que refleja desigualdades sociales más amplias**. La creación de entornos más inclusivos y colaborativos requiere un diseño espacial intencionado y una interacción facilitada que fomente el sentido de pertenencia, el reconocimiento y el entendimiento mutuo entre los diversos grupos de estudiantes.

Estos ejemplos muestran que las desigualdades se entrecruzan para configurar el acceso y la participación en los entornos de aprendizaje. Lograr entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos implica no solo el diseño físico, sino también el **reconocimiento epistémico, las infraestructuras tecnológicas y las culturas institucionales** que determinan qué conocimientos y qué presencia se tienen en cuenta.

Enfocando en una disciplina. Trabajo de campo, acceso e inclusión en Biología

El **trabajo de campo** es un componente fundamental de la enseñanza de la biología, ya que permite al alumnado desarrollar habilidades metodológicas en la recopilación de datos empíricos y el análisis medioambiental. La formación práctica en ecosistemas terrestres y acuáticos dota al alumnado de técnicas de campo esenciales, como el uso de transectos y cuadrantes para el muestreo de la vegetación, los estudios de invertebrados y vertebrados, la medición de parámetros abióticos, la cartografía espacial basada en GPS y la clasificación de hábitats. Estas competencias son fundamentales en subdisciplinas como la botánica, la zoología, la ecología y las geociencias, en las que las observaciones y el muestreo *in situ* son fundamentales para comprender la distribución de las especies, la estructura de las comunidades y los procesos de los ecosistemas.

Sin embargo, los modelos convencionales de docencia basada en el trabajo de campo suelen presuponer **una movilidad física sin restricciones, una normatividad cognitiva y la capacidad de participar en excursiones prolongadas fuera del centro**, incluidos los viajes de campo de varios días a lugares remotos. Esta estructura pedagógica puede excluir inadvertidamente al alumnado con discapacidades físicas (por ejemplo, movilidad reducida, enfermedades crónicas o condiciones médicas que hacen que determinadas actividades, como el muestreo en barco, sean inseguras), al alumnado neurodivergente o con trastornos de salud mental (por ejemplo, ansiedad, agorafobia) y a las personas con responsabilidades de cuidado u obligaciones laborales. Sin un diseño intencionado y alternativas inclusivas, el aprendizaje basado en el trabajo de campo puede reforzar inadvertidamente las barreras estructu-

rales para la participación y limitar, de esta manera, el acceso a experiencias educativas clave para una población estudiantil diversa.

Se plantean retos similares en disciplinas como la medicina, la enfermería o la educación, en las que las prácticas y las experiencias prácticas a menudo se basan en supuestos normativos sobre el estudiante ideal. Estos entornos exigen no solo presencia física, sino también fluidez social, regulación emocional y capacidad para desenvolverse en espacios desconocidos.

4.3.

¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en los entornos de aprendizaje de la educación superior?

▶ Diseñar entornos de aprendizaje desde un enfoque interseccional significa configurar intencionadamente los espacios donde se desarrolla la educación (tanto físicos como digitales), de modo que afirmen, apoyen y capaciten a todo el alumnado.

Antes de intervenir, es esencial identificar

cómo los entornos de aprendizaje, por diseño u omisión, prevé una determinada población de estudiantes mientras margina a otra. Las siguientes **preguntas orientativas** pueden ayudar al personal docente y a personas encargadas del diseño curricular y de coordinación a comenzar este trabajo de diagnóstico. Hay que recordar de nuevo que no se trata de listas de verificación, sino de puntos de partida para una investigación y un debate más profundos:

- ¿Quién es mi alumnado?
- ¿Qué necesidades diversas (sensoriales, de movilidad, culturales, lingüísticas, económicas, digitales, etc.) aporta este alumnado al entorno de aprendizaje?
- ¿Son los entornos de aprendizaje físicos y virtuales verdaderamente accesibles e inclusivos, o solo cumplen con los requisitos mínimos?
- ¿Se identifican y abordan las necesidades tecnológicas y de accesibilidad?

El marco del **Diseño Universal para el Aprendizaje** (DUA) ofrece una base sólida para incorporar la flexibilidad en el diseño de los entornos de aprendizaje. En lugar de depender de adaptaciones posteriores, el DUA fomenta una **planificación proactiva** desde el principio y anticipa una amplia gama de necesidades, incluyendo la diversidad sensorial, de movilidad, cognitiva y lingüística. En los espacios físicos, esto se traduce en características tales como entradas accesibles, iluminación y mobiliario ajustables, señalización clara y zonas de baja estimulación. En los entornos digitales, el DUA fomenta el uso de múltiples modos de entrega de contenidos (por ejemplo, texto, vídeo, audio), interfaces de usuario/usuario accesibles y formatos alternativos para la evaluación y la participación. Para un análisis más detallado de cómo los principios del DUA pueden influir en la práctica docente inclusiva, véase el capítulo 6 de esta Guía de recursos.

Al anticipar la diversidad, el DUA traslada la carga del o de la estudiante individual a **la responsabilidad institucional** (CAST, 2018; Dolmage, 2017). Sin embargo, la interseccio-

nalidad nos desafía aún más a pensar que transformar genuinamente los entornos de aprendizaje implica no solo ampliar el acceso, sino también redistribuir el poder y cuestionar, desde el principio, a quiénes y a qué conocimientos han servido históricamente estos espacios.

Más allá de las contribuciones del DUA, docentes individuales también pueden implementar **adaptaciones de bajo coste** en los entornos de aprendizaje, incluso cuando existen limitaciones estructurales más amplias. Por ejemplo: tener aulas híbridas, proporcionar versiones impresas de las diapositivas con antelación, garantizar los subtítulos en los vídeos y hacer que el contenido del curso sea descargable. Aunque pequeñas, estas adaptaciones pueden ampliar significativamente el acceso y reducir el estrés de un gran número de estudiantes (Griful-Freixenet et al., 2017).

El cambio a la educación en línea e híbrida ha puesto de manifiesto y profundizado las **brechas digitales** existentes. El acceso a una conexión a Internet estable, a disposi-

tivos personales adecuados y a entornos de estudio tranquilos y seguros está distribuido de forma desigual, a menudo en función de la clase social, la raza y la geografía (Soria et al., 2020). Por lo tanto, las instituciones deben enmarcar la inclusión digital como una cuestión de justicia educativa. Esto incluye ofrecer programas de préstamo de equipos, acceso a Internet subvencionado, opciones de aprendizaje sin conexión y formatos de participación asincrónicos. También implica diseñar plataformas digitales que sean accesibles y culturalmente sensibles, que vayan más allá de la usabilidad técnica para abordar formas más amplias de inclusión epistémica y lingüística (Woodley y Rice, 2022). El personal docente puede desempeñar un papel clave identificando y señalando las barreras de acceso a los servicios informáticos y abogando por el apoyo al alumnado cuando sea necesario.

Los espacios de aprendizaje no solo deben ser accesibles, sino también cómodos y acogedores para **cuerpos y neurotipos diversos**. Esto incluye salas tranquilas para estudiantes con sobreestimulación, iluminación

de baja intensidad sensorial, opciones de asientos para diferentes tamaños corporales y necesidades de movilidad, y la posibilidad de moverse o estimularse (*stimming*) durante las clases. Para el alumnado neurodivergente en particular, el diseño tradicional de las aulas puede resultar rígido y excluyente (Brown y Leigh, 2018b). Aunque el personal docente no puede controlar la arquitectura del aula, puede abogar por ajustes, solicitar cambios de sala cuando sea necesario y transmitir la inclusividad a través del lenguaje, la postura y las normas del aula. Por ejemplo, indicar que el alumnado es libre de ponerse de pie, estirarse o llevar auriculares con cancelación de ruido puede ayudar a transmitir que todos los cuerpos y mentes son bienvenidos.

Promover la **cocreación** es otra estrategia que el personal docente puede utilizar para hacer que los espacios de aprendizaje sean más inclusivos. Por ejemplo, la coordinación de los grados podría realizar breves encuestas anónimas a principios del semestre para identificar las necesidades de acceso del alumnado o las barreras a las que se enfren-

tan, desarrollar conjuntamente normas básicas para utilizar el espacio físico y virtual de forma respetuosa e inclusiva, y debatir las preferencias en cuanto al uso de la cámara, los niveles de ruido o el movimiento físico. Es importante destacar que la cocreación va más allá de simplemente preguntar al alumnado cuáles son sus necesidades; implica involucrarlo en el desarrollo, el diseño y la implementación de soluciones que respondan a esas necesidades. Estas prácticas transforman el aula de un entorno fijo a uno negociado, en el que el alumnado puede ejercer su agencia y ser reconocido como cocreador de la experiencia de aprendizaje.

Más allá de la docencia, integrar una perspectiva interseccional en los entornos de aprendizaje también implica examinar la **geografía institucional**. Para abordar estas brechas, las instituciones deben realizar auditorías participativas de sus campus, centrándose en las experiencias del alumnado para identificar la exclusión espacial y proponer cambios concretos. Hacer que los entornos de aprendizaje sean inclusivos significa **tratar la arquitectura y la planificación**

como un trabajo de equidad. Esto puede incluir revisar el acceso a los baños, las salas de oración y los espacios comunes; abordar las jerarquías ocultas en cuanto a quién utiliza o controla el espacio; y garantizar que los espacios informales y de transición (por ejemplo, pasillos, cafeterías, vestíbulos y bibliotecas, entre otros) también sean inclusivos.

Recursos

Aplicación de la interseccionalidad en los entornos de aprendizaje

Varias herramientas pedagógicas pueden apoyar aún más estos esfuerzos, sacar a la luz las experiencias vividas por el alumnado y cocrear entornos de aprendizaje más equitativos. Son las siguientes:

- **Espacios valientes *Brave Spaces*** (Arao y Clemens, 2013): Fomentan la incomodidad constructiva como catalizador del aprendizaje y la transformación, y ofrecen un marco para integrar el diálogo interseccional, la reflexión entre pares y las prácticas de retroalimentación colaborativa.
- **Círculos de conversación** (Coll-Planas et al, 2021): Diálogos grupales estructurados que utilizan la reflexión compartida sobre

situaciones de la vida real para fomentar la empatía, abordar las dinámicas de poder y promover un aprendizaje inclusivo y socialmente responsable.

- **Mapas de relieve de la experiencia (*Relief Maps*)** (Baylina y Rodó-Zárate, 2016): Un ejercicio de mapeo reflexivo para explorar cómo se siente el alumnado en sus entornos educativos.
- **Mapas corporales** (Solomon, 2002): Método creativo en el que el alumnado dibuja o anota sobre el cuerpo para representar cómo experimenta física y emocionalmente diferentes contextos de aprendizaje.
- **Me Bags** (Noah y Souza, 2018): Una actividad que invita al alumnado a llenar una bolsa con objetos que representan quiénes son, lo que

da lugar a un enriquecedor diálogo sobre los diversos orígenes y necesidades.

Estas estrategias y herramientas no pretenden ser prescriptivas, sino adaptables. Ofrecen puntos de partida para que el personal docente cocree entornos más inclusivos con su alumnado, con el reconocimiento de que la verdadera inclusión no consiste solo en adaptarse a las necesidades existentes. Se trata, más bien, de transformar las estructuras que producen la desigualdad en primer lugar.

García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, y González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Métodos pedagógicos innovadores: Herramientas pedagógicas para incorporar la interseccionalidad en la docencia universitaria*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

4.4.

Reflexiones finales

Como nos recuerdan Sara Ahmed (2012) y Rob Kitchin (1998), la inclusión no se refiere solo a quién está en el aula, sino también a **cómo se ha creado el aula**. Los entornos de aprendizaje están moldeados por historias de poder y exclusión y siguen reproduciendo jerarquías sociales a menos que se reimaginen intencionalmente.

Una perspectiva interseccional revela cómo el espacio puede facilitar o limitar la participación en función de cómo responde a las formas interseccionales de desigualdad. Nos fuerza a preguntarnos: ¿Quién se espera que ocupe este espacio? ¿Cuáles son las necesidades que se pasan por alto? ¿Cómo se distribuyen la incomodidad y el conflicto entre los cuerpos y las identidades? En lugar de buscar espacios que sean seguros para todas las personas, un objetivo que puede no ser

siempre posible, exige una voluntad de comprometerse con la tensión y la complejidad.

Como sostiene Rosemarie Garland-Thomson (2011), **la inclusión genuina requiere una ética relacional** que se centre en la diferencia encarnada, en lugar de ajustar las normas que privilegian a unas personas y excluyen a otras. Y, como nos recuerda bell hooks (1994), **la educación es siempre política**, al igual que los espacios en los que ésta se desarrolla.

Las estrategias y reflexiones compartidas en este capítulo son puntos de partida. El verdadero reto radica en reimaginar los entornos de aprendizaje (en toda su diversidad) no como contenedores pasivos, sino como **lugares activos de justicia y transformación colectiva**.

Referencias

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Arao, Brian, y Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
<https://doi.org/10.4324/9781003447580>
- ▶ Baylina, Mireia y Rodó-Zárate, Maria. (2016). New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 608–620.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>
- ▶ Brown, Nicole, y Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>
- ▶ Coll-Planas, Gerard, Rodó-Zárate, Maria, y García-Romeral, Gloria. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violència de gènere amb joves*.
<http://hdl.handle.net/10854/7571>
- ▶ Deed, Craig, y Alterator, Scott. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3).
<https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1165>
- ▶ Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>
- ▶ Garland-Thomson, Rosemarie. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>

- ▶ Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, y Andries, Caroline. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- ▶ Hansen, Nancy, y Philo, Chris. (2007). The normality of doing things differently: Bodies, spaces and disability geography. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 493–506.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00417.x>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, y Jones, James M. (Eds.). (2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9426902>
- ▶ Kitchin, Rob. (1998). ‘Out of Place’, ‘Knowing One’s Place’: Space, power and the exclusion of disabled people. *Disability & Society*, 13(3), 343–356.
<https://doi.org/10.1080/09687599826678>
- ▶ Noah, Tolulope, y Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.
https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/
- ▶ Solomon, Jane. (2002). “Living with X”: A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator’s Guide* (Psychosocial Wellbeing Series).
- ▶ Soria, Krista M., Horgos, Bonnie, Roberts, Brayden J. y Hallahan, Katie (2020). *Undergraduates’ Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity*. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.
<https://escholarship.org/uc/item/1rf4p547>
- ▶ Woodley, Xeturah M, y Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

5.

Incorporar una perspectiva interseccional en el diseño curricular

El diseño curricular en la educación superior implica decisiones sociales, culturales e institucionales que determinan qué conocimientos se valoran, cómo se organizan y qué experiencias se representan. Lejos de ser un proceso puramente técnico, da forma a los contornos intelectuales y políticos de la vida académica. Desde una perspectiva interseccional, **el currículum es un espacio clave en el que se reproducen y se cuestionan las jerarquías del conocimiento**, y donde se configuran qué voces, experiencias y visiones del mundo se representan y cuáles se marginan o se dejan de lado.

Este capítulo ofrece un marco para reflexionar sobre el contenido del currículum desde una perspectiva interseccional. Invita al personal docente a **reflexionar sobre cómo se construye el conocimiento**: qué perspectivas se ponen en el centro, cuáles se marginan o se borran, y cómo los materiales didácticos pueden reflejar con mayor precisión la diversidad de las realidades sociales y las formas de especialización.

De este modo, contribuye a un cambio más amplio hacia **una práctica curricular transformadora** de lo que se considera conocimiento en la educación superior.

5.1.

¿Qué es el diseño curricular?

En la educación superior, el diseño curricular se refiere a la planificación sistemática de los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los enfoques pedagógicos y las estrategias de evaluación para lograr resultados educativos coherentes. Abarca la selección, organización y secuenciación de los conocimientos de manera que configuren las trayectorias académicas, influyan en las experiencias del alumnado y reflejen los valores institucionales (Lattuca y Stark, 2009; Tyler, 1969). Si bien los métodos de docencia y la evaluación son componentes integrales del diseño curricular, estos se abordarán en el capítulo 6 sobre prácticas docentes. En este capítulo, nos centramos específicamente en el contenido de los cursos y los objetivos de aprendizaje, así como se examinan cómo pueden replantear-

se desde una perspectiva interseccional.

Para comprender cómo funcionan estos elementos del currículum, es necesario reconocer que están determinados por supuestos subyacentes y relaciones de poder. Los elementos de su diseño se refieren a los componentes fundamentales y las decisiones pedagógicas que determinan **qué, cómo y cómo se evalúa el aprendizaje** en la educación superior (Lattuca y Stark, 2009; O'Neill, 2015). Los elementos del currículum (objetivos de aprendizaje, contenido del curso, métodos de docencia y enfoques de evaluación) no existen de forma aislada, sino que están integrados en **sistemas de poder más amplios** que determinan qué conocimientos se legitiman, qué experiencias se centralizan y cómo se posiciona el alumnado dentro de los entornos de aprendizaje (Apple, 2004; Ahmed, 2012).

Dado que el diseño curricular implica tomar decisiones sobre estos elementos y que estas decisiones **reflejan la misión y el papel social de la universidad** (Tyler, 1969; Taba, 1962; Lattuca y Stark, 2009), el currículum es **una herramienta tanto pedagógica como política**

que transmite el concepto de conocimiento válido, las perspectivas que prioriza y cómo se espera que el alumnado participe en el aprendizaje (Apple, 2004). Como tal, las jerarquías existentes pueden reproducirse o servir de marco para la transformación.

5.2.

¿De qué manera es relevante la interseccionalidad en el diseño curricular?

Una perspectiva interseccional revela cómo los currículos están determinados por las jerarquías sociales e institucionales que sustentan la educación superior. Estos no solo transmiten conocimientos, sino también supuestos sobre quién es el estudiante «típico», qué formas de conocimiento son legítimas y qué experiencias son importantes. Al hacer visibles estos supuestos, la interseccionalidad desafía al personal docente a **ir más allá de la diversificación superficial** y contribuir a una transformación estructural más profunda (Collins y Bilge, 2016; Ahmed, 2012).

El diseño de currículos interseccionales va más allá de la simple inclusión de autores o estudios de casos diversos. Cuestiona críticamente cómo se construyen las epistemologías dominantes, qué formas de conocimiento se marginan y cómo los sistemas de poder determinan qué y cómo se enseña y cómo se evalúa (hooks, 1994; Apple, 2004; Case y Ríos, 2016). Esta perspectiva exige examinar no solo el contenido del curso, sino también los objetivos de aprendizaje, los enfoques pedagógicos y los supuestos implícitos en ellos. Tradicionalmente, el desarrollo curri-

cular ha privilegiado las formas dominantes de conocimiento, a menudo arraigadas en normas blancas, eurocéntricas, masculinas, sin discapacidades y de clase media, mientras que excluye el conocimiento producido desde posiciones marcadas por la racialización, el género, la clase, la (dis)capacidad, la sexualidad o la diferencia lingüística (Collins y Bilge, 2016; Bhambra et al., 2018; Le Grange, 2021). Una perspectiva interseccional invita al personal docente a **reconocer y cuestionar estas exclusiones**, así como a comprender cómo las estructuras interseccionales configuran tanto el acceso del alumnado al conocimiento como su reconocimiento dentro de los espacios académicos.

En los talleres de InterHed, el alumnado compartió ejemplos de cómo el contenido y los objetivos de los cursos a menudo **presuponen una homogeneidad cultural** y un capital académico compartido. Un estudiante recordó cómo un profesor utilizó referencias bíblicas para explicar conceptos sociales, asumiendo así un nivel de familiaridad que no todo el alumnado compartía. Otros y otras señalaron que las listas de lecturas estaban do-

minadas por densos textos académicos que utilizaban jerga cultural especializada, lo que resultaba especialmente difícil para el alumnado internacional y para aquellas personas que eran las primeras de su familia en asistir a la universidad. Estos ejemplos ilustran cómo los currículums suelen basarse en normas implícitas y en el capital cultural, lingüístico y epistémico, como la familiaridad con el discurso académico dominante y las formas de razonamiento, que privilegian a cierto alumnado sobre otro y refuerzan las exclusiones basadas en la clase social, el lugar de origen (rural o urbano), la educación previa y los antecedentes migratorios.

El personal docente que participó en los talleres del profesorado se hizo eco de estas preocupaciones. Si bien un gran número de docentes expresó su firme compromiso con la inclusión y la accesibilidad, también destacó cómo **los planes de estudio inalterables y los resultados de aprendizaje rígidos limitaban su capacidad para responder a la diversidad del alumnado**. Estos marcos suelen estar determinados por los requisitos institucionales y se revisan en ciclos plurianuales para

garantizar su coherencia y transparencia. Si bien estas estructuras ofrecen previsibilidad y estabilidad, también pueden limitar la capacidad de respuesta a los cambios en las cohortes de estudiantes, como el alumnado internacional, las personas que trabajan mientras estudian y las que tienen responsabilidades de cuidado.

Estas tensiones revelan cómo **el poder opera a través de las estructuras curriculares**. Las normas culturales y lingüísticas pueden privilegiar a cierto alumnado, mientras que los rígidos sistemas burocráticos impiden al personal docente adaptarse a las necesidades de otras poblaciones estudiantiles. Sin embargo, el objetivo no es eliminar la estructura, sino combinar la coherencia con la capacidad de respuesta. Un currículum interseccional reconoce que **la inclusión y el rigor académico pueden coexistir** cuando los procesos de diseño tienen en cuenta las múltiples posiciones desde las que aprende el alumnado.

En este sentido, la interseccionalidad **no es un «complemento»**, sino un marco para comprender cómo las relaciones de poder

configuran los fundamentos mismos del conocimiento académico, y para reimaginar unos currículums que sean a la vez estables y flexibles, rigurosos e inclusivos, receptivos y estructuralmente sólidos.

5.3.

¿Qué enfoques, estrategias y herramientas pueden ayudar a incorporar una perspectiva interseccional en el diseño curricular?

El diseño curricular debe entenderse como un **proceso continuo y colectivo de reflexión crítica y revisión**. Las siguientes **preguntas orientativas** no pretenden ser una lista de verificación, sino puntos de partida para el diálogo, la revisión y la cocreación entre personas educadoras, equipos docentes y personas encargadas del diseño curricular. Para apoyar esta reflexión, las preguntas se organizan en tres categorías que abordan diferentes dimensiones del diseño curricular desde una perspectiva interseccional: relaciones de poder, representación del conocimiento y participación del alumnado.

Poder, desigualdad y el currículo oculto

- ¿Los contenidos curriculares abordan explícitamente las desigualdades estructurales y las relaciones de poder, o contribuyen a mantenerlas?
- ¿Existen oportunidades dentro del currículo para reflexionar sobre la desigualdad, los privilegios y los sistemas de opresión que se entrecruzan?

- ¿Podemos identificar un currículo oculto (es decir, valores, normas y expectativas implícitos) que pueda reproducir la exclusión o la marginación?
- ¿Qué papel desempeña el lenguaje en el currículo? ¿Se promueve activamente un lenguaje inclusivo y no discriminatorio?
- ¿Estamos utilizando términos que suenan neutros (por ejemplo, «ciudadanos», «consumidores», «los pacientes», «niños») que ocultan las diferencias y las desigualdades?
- ¿Existen herramientas, mecanismos o procedimientos para revisar y modificar el currículo cuando se identifican desigualdades o exclusiones?
- ¿Qué eficacia y accesibilidad tienen estos mecanismos en la práctica?
- ¿Hay margen para adaptar los objetivos de aprendizaje o los programas de estudios a fin de responder a las necesidades emergentes y diversificar los contenidos a lo lar-

go del tiempo?

Representación y diversidad del conocimiento

- ¿Reflejan los contenidos del currículum la diversidad de experiencias, perspectivas y formas de conocimiento?
- ¿Qué autores, voces o grupos sociales están infrarrepresentados o ausentes, y por qué? ¿Cómo podrían incluirse de manera significativa?
- ¿Los ejemplos, estudios de casos y actividades utilizados en clase reflejan la diversidad social y cultural de las sociedades contemporáneas (en términos de género, raza, clase social, discapacidad, orientación sexual, situación migratoria, etc.)?
- ¿Se tienen en cuenta las diversas necesidades lingüísticas y culturales, en particular las del alumnado internacional, migrante o plurilingüe?

Participación del alumnado y coconstrucción

- ¿En qué medida se tienen en cuenta las experiencias, perspectivas y comentarios del propio alumnado en el diseño y la revisión del plan curricular?
- ¿Cómo percibe el alumnado la inclusividad y la relevancia de lo que aprenden y cómo lo aprenden?
- ¿Qué mecanismos o espacios existen para recopilar e incorporar los comentarios del alumnado de manera significativa?

Estas preguntas nos recuerdan que el diseño del currículum es un **proceso político y ético de inclusión epistémica y justicia**. Desde una perspectiva interseccional, diseñar un currículum significa examinar críticamente qué se considera conocimiento legítimo, cómo se organiza y para quién es accesible. Este cambio requiere ir más allá de los modelos aditivos de inclusión, en los que se incorpora la «diversidad» en estructuras preexistentes, hacia enfoques transformadores que cuestionan y replantean los fundamentos mismos del conocimiento disciplinario (Ahmed, 2012; Case, 2016).

Esta transformación comienza con un **replanteamiento de los objetivos de aprendizaje**. Los currículums interseccionales amplían las definiciones tradicionales del éxito del alumnado para incluir resultados como **la conciencia crítica, la reflexividad y la responsabilidad social**. En lugar de centrarse exclusivamente en los conocimientos técnicos o las habilidades específicas de una disciplina, los objetivos de aprendizaje interseccionales tienen como objetivo dotar al alumnado de las herramientas necesarias para reconocer y transformar las desigualdades estructurales (McNair et al., 2020; O'Neill, 2015; Collins, 2000).

En cuanto al **contenido de los cursos**, este siempre refleja las decisiones sobre qué conocimientos se legitiman y qué perspectivas se excluyen, lo que lo hace intrínsecamente sesgado. Desde un punto de vista interseccional, el diseño de contenidos implica cuestionar el dominio de los sistemas de conocimiento eurocéntricos, heteronormativos y patriarcales, al tiempo que se centra activamente en las epistemologías de las comunidades marginadas (Collins y Bilge, 2016);

Bhambra et al., 2018). Esto implica algo más que añadir «voces diversas» como material de lectura opcional; requiere un **replanteamiento completo de la narrativa central** de un curso para abordar el poder, los privilegios y la desigualdad estructural como cuestiones fundamentales.

Una estrategia clave para integrar la interseccionalidad en el currículum es **visibilizar cómo se legitima el conocimiento**, qué perspectivas se ponen en primer plano y qué experiencias se silencian. El personal docente puede introducir ejercicios que cuestionen estas dinámicas y ayuden al alumnado a identificar su propia ubicación social. Esto fomenta la conciencia de cómo la identidad y el poder dan forma a la producción de conocimiento.

Las estrategias interseccionales también implican cambiar las jerarquías tradicionales del aula posicionando al **alumnado como cocreador del conocimiento**. Esto incluye invitar al alumnado a participar en el diseño del curso, la selección de contenidos y los criterios de evaluación. Estos enfoques descentralizan

la autoridad y fomentan la apropiación, especialmente entre el alumnado procedente de entornos marginados. Las estrategias interseccionales validan el conocimiento experiencial y académico. La incorporación de narrativas, estudios de casos comunitarios y actividades de narración reflexiva permite al alumnado conectar **el análisis estructural con la experiencia personal**.

Por último, la docencia interseccional sostenible requiere **estructuras institucionales** que la refuercen. Las estrategias incluyen el establecimiento de rutinas de reflexión entre pares, la integración de criterios de interseccionalidad en los procesos de revisión del currículum o la oferta de canales de retroalimentación basados en la interseccionalidad.

Recurso

Contranarrativa

La *contranarrativa* (Hall, 2016), basada en la Teoría Crítica de la Raza (TCR), invita al alumnado a crear narrativas que destaquen sus experiencias vividas de opresión y resistencia. A través de fases estructuradas de reflexión, investigación e intercambio entre la clase, el alumnado cuestiona las ideologías dominantes y explora cómo la raza, el género, la clase y otras identidades se entrecruzan en los sistemas de privilegio y exclusión. La contranarrativa sitúa en el centro las epistemologías marginadas al hacer que el alumnado elabore y analice narrativas. Estas narrativas pueden traducirse en criterios de selección de contenidos y pruebas.

García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, y González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025).

Métodos pedagógicos innovadores: Herramientas pedagógicas para incorporar la interseccionalidad en la docencia universitaria. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

5.4.

Reflexiones finales

El diseño curricular ofrece un punto de partida fundamental para transformar la educación superior. Al examinar qué conocimientos se incluyen, qué voces se escuchan y cómo se construye el significado, el personal docente puede descubrir cómo se reproducen las desigualdades dentro de las disciplinas académicas. Por lo tanto, el diseño de un currículum interseccional pretende ir más allá de la simple inclusión de perspectivas diversas. Más bien, examina críticamente **cómo se construyen los sistemas de conocimiento dominantes**, qué epistemologías se excluyen y cómo el poder estructural influye en lo que se enseña y cómo se evalúa (hooks, 1994; Apple, 2004; Case, 2016). La incorporación de un pensamiento interseccional en las decisiones curriculares permite al personal docente cuestionar los supuestos normativos y alinear mejor la docencia con los principios

de **equidad, inclusión y justicia social**.

Un enfoque interseccional **va más allá de la inclusión simbólica o nominalmente conforme** y apuesta por un replanteamiento sistémico de los fundamentos epistémicos de la educación superior. Exige reconocer los **currículos como procesos vivos, controvertidos y culturalmente situados**, y crear espacios en los que se valoren los conocimientos y experiencias diversos como parte integral de la experiencia académica.

Referencias

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum* (3ª ed.). Routledge Falmer.
<https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- ▶ Bhabra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, y Nişancioğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university: A primer*. Pluto Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv4ncntg.3>
- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. En Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>

Referencias

- ▶ Case, Kim A., y Rios, Desdama. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. En K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- ▶ Collins, Patricia Hill, y Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- ▶ Hall, Naomi M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. En *Intersectional Pedagogy* (pp. 150–170). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Lattuca, Lisa R., y Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2ª ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. En Jan McArthur y Tavis D. Jules (Eds.), *Transnational education and curriculum studies* (pp. 18–35). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351061629-14>
- ▶ McNair, Tia Brown, Bensimon, Estela Mara, y Malcom-Piqueux, Lindsey. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.1002/9781119428725>
- ▶ O'Neill, Geraldine. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Higher Education Academy. ISBN: 9781905254989
- ▶ Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace y World. ISBN 0155167405
- ▶ Tyler, Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>

6.

Incorporar una perspectiva interseccional en las prácticas docentes

En el ámbito universitario, las prácticas docentes se refieren a las **acciones, métodos e interacciones** mediante los cuales el personal docente facilita el aprendizaje del alumnado. Este concepto abarca la transmisión de conocimientos, así como las formas en que se involucra, apoya y evalúa al alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje (Brookfield, 2017; hooks, 1994).

Dentro de este amplio marco, este capítulo se centra en tres dimensiones interrelacionadas: las metodologías docentes, la participación y la evaluación. Estas dimensiones, en conjunto, configuran las experiencias de aprendizaje del alumnado e influyen en que los entornos de educación superior reproduzcan o desafíen las desigualdades:

- **Las metodologías docentes** implican el diseño y la impartición de actividades de aprendizaje, es decir, cómo se estructuran las sesiones en el aula, qué materiales se seleccionan, cómo se organiza el tiempo y qué dinámicas se desarrollan entre el alumnado y el personal docente.

- **La participación** se refiere a las oportunidades que tiene el alumnado de involucrarse de manera significativa en el proceso de aprendizaje, de verse reflejado en el contenido del curso, de contribuir desde sus propias posiciones y de experimentar un sentido de pertenencia (Bovill, 2020).
- **La evaluación** incluye, pero va más allá, de la medición de los logros; transmite mensajes implícitos sobre lo que se considera conocimiento válido, qué habilidades se valoran y qué formas de aprendizaje se reconocen (Carless y Boud, 2018; Sambell et al., 2013).

Este capítulo ofrece un marco para reflexionar sobre estos elementos desde una perspectiva interseccional y proporciona herramientas concretas para la reflexión, la adaptación y la transformación. El objetivo es ayudar al personal docente a desarrollar **enfoques inclusivos, sensibles al contexto y orientados a la justicia**, adaptables a las diversas prácticas docentes de la educación superior.



Enfocando en una disciplina. Repensar el cuerpo en la educación física

Las prácticas docentes en Educación Física suelen partir de una base común de capacidad física, confianza corporal y familiaridad con la dinámica competitiva. Las sesiones se suelen estructurar en torno al rendimiento público, la resistencia física y el dominio de habilidades relacionadas con el deporte, lo que refleja unos ideales de competencia limitados, arraigados en supuestos normativos sobre el cuerpo y la mente.

Desde una perspectiva interseccional, estas prácticas pueden marginar al alumnado cuyos cuerpos, identidades o circunstancias vitales no se ajusten a las expectativas dominantes. Personas trans, gordas y discapacitadas, o aquellas con bajos ingresos, pueden enfrentarse a barreras tanto físicas como simbólicas para participar. Para algunas, la incomodidad no solo proviene de la actividad en sí, sino también de moverse por espa-

cios, como vestuarios o gimnasios, que presuponen normas de género binarias y tipos de cuerpo estandarizados. Otras personas pueden tener dificultades con el desajuste entre los ideales institucionales de atletismo y sus propias realidades encarnadas, especialmente cuando no se ajustan a los estereotipos sobre la masculinidad, la raza o la aptitud deportiva. La posición social también influye en el acceso: el alumnado de familias con bajos ingresos puede no poder permitirse equipos especializados o puede sentirse fuera de lugar en actividades que presuponen una exposición previa a determinados deportes o disciplinas físicas.

Un enfoque interseccional replantea estas dinámicas como estructurales, en lugar de individuales. En lugar de tratar la diferencia corporal como algo a lo que hay que adaptarse, desafía al personal docente a recon-

siderar cómo se pueden diseñar las metodologías docentes, las rutinas, la disposición del espacio, las formas de evaluación y las normas del aula para afirmar diversas formas de participación. Esto incluye valorar las prácticas cooperativas, crear espacio para la reflexión crítica sobre las normas y el rendimiento corporal, y legitimar diferentes formas de participar física y emocionalmente en el aprendizaje basado en el movimiento. También implica fomentar las interacciones respetuosas entre pares y nombrar y romper de forma proactiva los estereotipos que siguen determinando cómo se percibe y se trata al alumnado en el ámbito de la Educación Física.

6.1.

Metodologías docentes

6.1.1. ¿QUÉ SON LAS METODOLOGÍAS DOCENTES?

Las metodologías docentes se refieren a las formas en que el personal docente **diseña e imparte las experiencias de aprendizaje**, no solo qué contenido se enseña, sino cómo este se enseña y cómo se apoya al alumnado a lo largo del proceso. Reflexionar sobre la metodología significa examinar los formatos, materiales y actividades y alinearlos con las diversas realidades del alumnado. Esto requiere **reconocer múltiples formas de aprendizaje** y responder a las desigualdades moldeadas por el género, la clase, la raza, la discapacidad y otros ejes de diferencia.

Los modelos tradicionales centrados en las clases magistrales a menudo no tienen en

cuenta esta diversidad. Las aulas contemporáneas incluyen alumnado con diversos antecedentes culturales, lingüísticos, cognitivos y físicos; que compaginan el trabajo y el cuidado de otras personas; con neurodivergencia, o que se enfrentan a desigualdades que afectan su capacidad para participar plenamente en la vida académica (Dolmage, 2017). Cuando los métodos se basan exclusivamente en clases magistrales y exámenes escritos, estas diferencias permanecen invisibles y los formatos se vuelven rígidos, lo cual deja en el margen a gran parte del alumnado.

Situar las metodologías docentes en el centro de la reflexión permite **pasar de la estandarización** a entornos de aprendizaje adaptativos, participativos y equitativos que respondan a las experiencias vividas por todo el alumnado (Tomlinson, 2014).

6.1.2. ¿DE QUÉ MANERA ES RELEVANTE LA INTERSECCIONALIDAD EN LAS METODOLOGÍAS DOCENTES?

Un enfoque interseccional en las metodologías docentes supone un cambio de paradigma: trata la **diversidad como constitutiva del conocimiento** y como un recurso pedagógico (Collins y Bilge, 2016), y no como una excepción que requiere soluciones ad hoc. Esta perspectiva abarca la complejidad epistémica de la educación superior, donde una multiplicidad de puntos de vista puede enriquecer el aprendizaje y profundizar el diálogo crítico.

Sin embargo, a pesar del creciente compromiso teórico con el aprendizaje centrado en el estudiante, su aplicación práctica a menudo se enfrenta a **limitaciones estructurales**. Las conclusiones de los talleres de InterHEd con el personal docente revelan esta tensión: aunque el profesorado expresa una voluntad genuina de dar prioridad a las necesidades del alumnado y diversificar

las metodologías, también se enfrenta a la presión de completar los programas de estudios, alcanzar los resultados de aprendizaje formales y mantener los estándares académicos percibidos.

Estas exigencias contrapuestas se ven intensificadas por marcos institucionales que proporcionan **tiempo, recursos o reconocimiento limitados** para el trabajo pedagógico basado en la interseccionalidad. Muchas personas educadoras también reconocen que las propias universidades, a través de sus jerarquías, lógicas de evaluación y normas dominantes, reproducen activamente dinámicas de inclusión y exclusión. Cuando la «inclusión» se reduce a **adaptaciones individuales**, en lugar de a un rediseño sistémico, las desigualdades persisten.

La integración de la interseccionalidad en las metodologías docentes requiere esfuerzos **colectivos e institucionales** para reimaginar no solo las prácticas en el aula, sino también los objetivos y la organización más amplios de la docencia y el aprendizaje en la educación superior.

6.1.3.

¿QUÉ ENFOQUES, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PUEDEN AYUDAR A INCORPORAR UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Aplicar la interseccionalidad en las metodologías docentes implica cuestionar las suposiciones sobre las capacidades del alumnado, sus conocimientos previos y sus formas de participar en el aprendizaje, al tiempo que se identifican las barreras que excluyen a determinados grupos.

Las siguientes **preguntas orientativas** están diseñadas para apoyar la reflexión crítica sobre las prácticas docentes. No son listas de verificación ni herramientas de evaluación, sino puntos de partida para el diálogo continuo y la investigación compartida entre docentes, equipos educativos e instituciones. Su objetivo es suscitar una reflexión más profunda sobre cómo enseñamos, para quién y con qué implicaciones:

- ¿Qué suposiciones hago sobre cómo

aprende el alumnado y cómo lo imagino cuando enseño?

- ¿En qué medida mis actividades permiten al alumnado conectar el contenido académico con sus propias realidades sociales, culturales o encarnadas?
- ¿Existen mecanismos dentro de mi metodología que aborden las relaciones de poder/asimetrías en el aula?
- ¿Cómo incorporo la conciencia de las desigualdades estructurales (relacionadas con los ejes de género, raza, clase, capacidad, etc.) en mi diseño pedagógico?
- ¿Utilizo formatos variados de explicación y participación, como debates sobre casos prácticos, análisis visuales o contenidos creados conjuntamente?
- ¿Mis métodos permiten al alumnado acceder y procesar material más allá de las lecturas o clases asignadas?
- ¿Cómo puedo recabar de manera continua

y presencial comentarios del alumnado acerca de las cuestiones anteriores y sus experiencias de aprendizaje?

Además, entre las medidas prácticas se incluyen la **eliminación de obstáculos innecesarios**, la clarificación de las expectativas y la creación de marcos transparentes para la dinámica del aula. Estrategias sencillas pero impactantes, como explicar las tareas en un lenguaje sencillo, estructurar las actividades de forma incremental y ofrecer materiales en diversos formatos (audio, vídeo y texto) pueden hacer que el aprendizaje sea más accesible. Estos enfoques se ajustan a los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje** (DUA) (CAST, 2018), que promueve la flexibilidad desde el principio, en lugar de adaptaciones posteriores. Para un análisis más detallado de los principios del DUA aplicados a los entornos de aprendizaje, véase el capítulo 4.

El **aprendizaje basado en problemas** (APB) (Savery, 2006) ofrece una valiosa metodología para incorporar perspectivas interseccionales en la práctica docente. A través de escenarios ficticios basados en desigualdades del

mundo real, el APB promueve el pensamiento crítico y el compromiso empático. El formato narrativo permite al alumnado con diversos niveles de preparación o familiaridad cultural analizar colectivamente cuestiones sociales complejas, lo que iguala las condiciones y permite múltiples formas de contribución (Jackson y Mazzei, 2012).

Siempre que sea posible, **la cocreación de elementos de la metodología docente con el alumnado** (por ejemplo, invitarle a contribuir con estudios de casos, seleccionar temas o reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje) puede profundizar el compromiso y afirmar la agencia del alumnado (Ladson-Billings, 1995; Paris y Alim, 2017). Estos enfoques, arraigados en la docencia constructivista y culturalmente sensible (Gay, 2010) y en las pedagogías (Widid, 2023), reconocen las experiencias vividas por el alumnado como fuentes válidas de conocimiento y cuestionan las narrativas dominantes sobre quién cuenta como aprendiz legítimo/a. Las pedagogías culturalmente sostenibles no solo valoran las identidades culturales del alumnado, sino que buscan mantenerlas y

ampliarlas dentro de los espacios educativos, en lugar de esperar la asimilación a las normas dominantes.

Estas estrategias de docencia inclusiva cobran fuerza cuando cuentan con el respaldo de marcos institucionales que traducen los compromisos pedagógicos en prácticas concretas. Uno de estos mecanismos es el uso de **Planes de Apoyo Individualizado** (PAI), que pueden ser especialmente eficaces cuando se conciben no como una formalidad burocrática, sino como un acuerdo dinámico entre el alumnado y el personal docente. Los PAI describen los compromisos mutuos, incorporan prácticas reflexivas y fomentan la responsabilidad compartida. Cuando se revisan periódicamente y se respaldan con políticas de equidad y servicios para el alumnado, aportan claridad y flexibilidad, lo que ayuda al personal docente a tomar decisiones basadas en principios que responden a necesidades diversas.

Las actividades docentes interseccionales pueden desempeñar un papel central en este proceso. Lejos de ser periféricas o introduc-

6.2.

Participación

torias, pueden integrarse en el núcleo de la metodología docente. Al invitar al alumnado a compartir sus experiencias vividas, estas actividades hacen visibles las dinámicas de privilegio, marginación y exclusión, lo que genera un espacio para el diálogo y la cocreación de significado. No solo sirven como **herramientas de diagnóstico**, sino también como **estrategias para la resolución colectiva de problemas**, lo que permite al personal docente y al alumnado abordar las desigualdades a medida que surgen en tiempo real.

6.2.1. ¿QUÉ ES LA PARTICIPACIÓN?

La participación en la educación superior abarca las **diversas formas en las que el alumnado se involucra en el proceso de aprendizaje**, ya sea hablando en clase, haciendo preguntas, contribuyendo a los debates en grupo, colaborando en proyectos o expresando ideas a través de formatos escritos, visuales o digitales. Estas prácticas están determinadas por las normas comunicativas, la dinámica del aula y las culturas institucionales integradas en la estructura más amplia de la universidad.

Las definiciones tradicionales tienden a privilegiar las contribuciones verbales, seguras y espontáneas, y marginan a menudo a aquellas personas cuyos estilos de aprendizaje, repertorios lingüísticos o socialización cul-

tural no se ajustan a estas expectativas. Una perspectiva interseccional desafía esta visión limitada al enfatizar que la participación **no consiste simplemente en «alzar la voz»**, sino en crear condiciones en las que todo el alumnado, independientemente de su raza, género, clase, discapacidad, idioma, edad y otras posiciones, pueda participar de manera significativa, ser reconocido y moldear activamente su experiencia de aprendizaje.

6.2.2. ¿DE QUÉ MANERA ES RELEVANTE LA INTERSECCIONALIDAD PARA LA PARTICIPACIÓN?

La participación en la educación superior no es simplemente una cuestión de voluntad o confianza individual, sino que está determinada por la forma en que los entornos de aprendizaje reconocen y responden a las diversas realidades del alumnado. Una perspectiva interseccional muestra que las oportunidades de participación se distribuyen de forma desigual, ya que múltiples sistemas de desigualdad interactúan para determinar quién se siente con derecho, con seguridad o

con ánimo para contribuir. En lugar de dar por sentado que todas las personas parten de la misma base, este enfoque ayuda a descubrir cómo la participación está condicionada por la posición social del alumnado y cómo las normas institucionales pueden reforzar la exclusión.

Esta perspectiva también pone de relieve cómo los diferentes niveles de desigualdad no actúan de forma independiente, sino que se entrelazan de manera que determinan **cómo se experimenta o se excluye la participación**. Una estudiante que es a la vez racializada y neurodivergente, por ejemplo, puede experimentar una presión o incomodidad añadidas en entornos escolares que valoran las respuestas verbales rápidas y pasan por alto los diversos estilos de comunicación. Al mismo tiempo, las limitaciones socioeconómicas pueden restringir su acceso a espacios de estudio privados o a servicios de apoyo, lo que añade obstáculos materiales a la interacción y la participación (Williamson et al., 2020; Brown y Leigh, 2018a). Del mismo modo, un estudiante con discapacidad puede encontrarse con barreras interseccionales que combinan las

expectativas de género con suposiciones sobre su capacidad, lo que lleva a que sus contribuciones sean infravaloradas, descartadas o malinterpretadas (Dolmage, 2017).

Las exclusiones lingüísticas y simbólicas también son importantes. Tanto el alumnado internacional como el personal administrativo pueden experimentar dificultades relacionadas con el idioma en la comunicación académica, especialmente cuando el apoyo disponible es limitado. Además, surgen **dimensiones simbólicas más profundas de exclusión lingüística** cuando no se utilizan formas femeninas o un lenguaje inclusivo en el aula y en el discurso institucional. Una parte del profesorado rechaza explícitamente las formas de tratamiento feminizadas con el argumento de la pureza gramatical, mientras que el alumnado no binario sigue en gran medida sin ser reconocido. Estas prácticas envían un mensaje sobre quién es reconocido como sujeto legítimo dentro de los espacios académicos y qué identidades se vuelven invisibles. Desde una perspectiva interseccional, la forma en que se utiliza el lenguaje refleja y refuerza dinámicas de poder más amplias,

y modela el reconocimiento, la seguridad y la pertenencia.

El cambio hacia la **educación en línea e híbrida** ha introducido nuevas dimensiones a estas dinámicas. Como se analiza en el capítulo 4, las plataformas digitales pueden aumentar la accesibilidad para algunas personas, pero intensificar la exclusión para otras, en particular para aquellas con acceso limitado a Internet, que viven en viviendas superpobladas o inestables, o que tienen responsabilidades de cuidado. La alfabetización digital y la confianza en la navegación por las plataformas en línea no se distribuyen de manera uniforme, y a menudo se cruzan con la edad, la clase social, la discapacidad y los antecedentes migratorios (Williamson et al., 2020). Estos factores influyen en quién puede participar plenamente, quién permanece parcialmente en silencio y quién debe realizar un esfuerzo adicional solo para seguir estando incluido o incluida.

En conclusión, la interseccionalidad nos invita a replantearnos la **participación como un proceso relacional, estructural y afectivo**, y

no simplemente como una cuestión de compromiso individual. Promover una participación equitativa requiere prácticas intencionadas que aborden las barreras materiales, creen normas comunicativas inclusivas y valoren las diversas formas de contribuir. Diseñar la participación teniendo en cuenta esta complejidad es esencial para crear entornos de aprendizaje en los que todo el alumnado pueda participar de forma significativa, ser reconocido y dar forma a la experiencia educativa.

6.2.3.

¿QUÉ ENFOQUES, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PUEDEN AYUDAR A INCORPORAR UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN LA PARTICIPACIÓN?

Incorporar la interseccionalidad en la participación en el aula implica replantearse **cómo se define, fomenta, facilita y evalúa el compromiso y la implicación**. El personal docente debe reconocer que las oportunidades del alumnado para contribuir están determinadas por condiciones culturales, sociales y

materiales que se entrecruzan, y reflexionar críticamente sobre las normas implícitas que privilegian ciertas voces mientras marginan a otras. La reflexión guiada sobre estas dinámicas, a través de preguntas sobre la disposición del aula, el ritmo, los modos de contribución y la distribución de la atención, ayuda a identificar las barreras estructurales y permite tomar decisiones pedagógicas más equitativas.

Estas preguntas orientativas pretenden ser estímulos para la reflexión colectiva y personal, más que criterios definitivos. Ayudan al personal docente a identificar las dinámicas, a menudo invisibles, que determinan la participación:

- ¿Cómo se distribuyen las oportunidades para hablar en el aula? ¿Existe un determinado alumnado que tiende a dominar los debates?
- ¿Presto atención a los posibles sesgos en cuanto a quién se le da la oportunidad de hablar y cómo se reciben sus contribuciones?

- ¿Está el aula (física o virtual) diseñada para favorecer el diálogo y la inclusión?
- ¿Varío los formatos de participación (oral, escrita, asincrónica, creativa) para adaptarme a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de acceso?
- ¿He establecido normas claras para fomentar espacios seguros o «valientes» para conversaciones complejas?
- ¿Cómo respondo a los comentarios discriminatorios o los comportamientos excluyentes en el aula?
- ¿Posee el alumnado oportunidades periódicas para expresar sus dudas, dificultades o sugerencias para mejorar la participación?
- ¿Involucro a todo el alumnado de una manera que respete su capacidad de acción, evite la infantilización y fomente su participación autónoma?
- ¿Cómo distribuyo las oportunidades de

participación para que no solo una pequeña parte del alumnado domine?

- ¿Presto atención al género, la raza u otros sesgos a la hora de decidir quién habla y cómo se reciben sus aportaciones?

Para traducir la reflexión en práctica se requieren estrategias concretas que rompan los patrones excluyentes. Las ideas de la pedagogía crítica (Freire, 1970) y la teoría interseccional (Crenshaw, 1989, 1991; Collins, 2000) subrayan que la participación debe abordarse como un proceso compartido, coconstruido y sensible al poder. El personal docente puede diversificar la participación **ofreciendo múltiples modalidades de participación y estructurando las tareas de forma incremental**, es decir, dividiendo las actividades en pasos más pequeños y escalonados que aumenten gradualmente la confianza y la competencia, y que dejen espacio para que el alumnado con diversas posiciones, experiencias y limitaciones contribuyan de manera significativa.

Cocrear las normas del aula, clarificar las expectativas, suministrar materiales por adelan-

tado y supervisar colectivamente la participación contribuyen a integrar la equidad en las prácticas docentes cotidianas. Los apoyos estructurales, como los **Planes de Apoyo al Aprendizaje Individualizado (PAAI)**, cuando se desarrollan de forma colaborativa y se aplican con flexibilidad, pueden mejorar la autonomía y la participación del alumnado que se enfrenta a formas interseccionales de marginación (Dolmage, 2017).

Junto con estos elementos estructurales, las prácticas de retroalimentación desempeñan un papel fundamental en el fomento de la participación inclusiva. Esto implica no solo fomentar la retroalimentación académica, sino también **abordar activamente las microagresiones o los comentarios discriminatorios** a medida que estos surgen. Estas respuestas denotan un compromiso con la responsabilidad y el cuidado, lo que ayuda a crear un entorno de aprendizaje en el que todo el alumnado se sienta respetado y seguro para contribuir.



Recursos

Prácticas para involucrar a todo el alumnado

Un desafío recurrente que plantea el personal docente es cómo lograr que todo el alumnado participe de manera significativa durante la clase. Esta cuestión va más allá de la diversidad: aborda la cuestión más amplia de cómo activar la participación entre diversos estilos de aprendizaje, necesidades y niveles de confianza.

Varias estrategias han demostrado su eficacia a la hora de fomentar una participación más inclusiva. Entre estas se incluyen la diversificación de las modalidades de participación, como por ejemplo integrar el trabajo en grupo, ofrecer la opción de responder por escrito o proporcionar tiempo al alumnado para reflexionar antes de responder a las preguntas. Estas prácticas ayudan a reducir la presión y se adaptan a los diferentes estilos de procesamiento.

Los enfoques creativos también pueden favorecer la participación. Los dibujos realizados en colaboración, las infografías colectivas, los poemas breves o los ejercicios de rol, cuando se alinean con el contenido del curso, permiten al alumnado expresar ideas a través de múltiples modalidades y conectar el aprendizaje académico con sus experiencias vividas.

Las herramientas digitales ofrecen un apoyo adicional. Las aplicaciones que permiten contribuciones anónimas en tiempo real, proyectadas en una pantalla compartida, pueden reducir el umbral de participación y revelar patrones en el pensamiento del alumnado. Las encuestas anónimas en línea constituyen otro método útil para recabar información sobre las necesidades de acceso o las incomodidades que el alumnado podría no expresar abiertamente.

En conjunto, estas estrategias contribuyen a una cultura de aula más inclusiva y receptiva, una en la que todo el alumnado tiene la oportunidad de participar, sentirse visto y dar forma a su experiencia de aprendizaje.

Véase, por ejemplo:

- Williamson, Ben., Eynon, Rebecca., y Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Woodley, Xeturah M y Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

6.3.

Evaluación

6.3.1.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

La evaluación en la educación superior se refiere a los **métodos y prácticas utilizados para evaluar el aprendizaje, las competencias y el progreso del alumnado**. Desempeña un papel fundamental en la configuración de las trayectorias educativas, determinando quién progresa, quién sobresale y quién se queda atrás.

Sin embargo, las prácticas de evaluación convencionales a menudo reflejan y reproducen las desigualdades estructurales. Los formatos estándar, como los exámenes cronometrados, las tareas escritas rígidas o las presentaciones orales sincrónicas, tienden a privilegiar al alumnado con gran fluidez verbal, preparación académica previa, entornos de aprendizaje estables o disponibilidad a tiempo completo. Por el contrario, pueden perjudicar a aquellas personas que se enfrentan a barreras lingüísticas,

discapacidades, neurodiversidad, perfiles de aprendizaje diversos (incluidas inteligencias múltiples que no se ajustan a las prácticas de alfabetización convencionales), responsabilidades de cuidado u horarios de trabajo exigentes (Dolmage, 2017; Brown y Leigh, 2018a).

6.3.2.

¿DE QUÉ MANERA ES RELEVANTE LA INTERSECCIONALIDAD PARA LA EVALUACIÓN?

Las prácticas de evaluación se cruzan con múltiples dimensiones de desigualdad, como la raza, el género, la clase social, la discapacidad y las responsabilidades laborales o de cuidado del alumnado. Cuando estos factores se entrecruzan, como en el caso de un estudiante neurodivergente de clase trabajadora o una estudiante racializada que compagina el trabajo académico con las tareas de cuidado, pueden generar **desventajas acumuladas en sistemas de evaluación rígidos** (Williamson et al., 2020). Una evaluación inclusiva requiere cuestionar cómo estos sistemas distribuyen las oportunidades de forma: qué formas de conocimiento y participación

se reconocen y cuáles se pasan por alto o se penalizan (Nieminen, 2021). Por ejemplo, una calificación que se centra exclusivamente en los resultados finales puede no reflejar la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, sus contribuciones al trabajo colaborativo o cómo las limitaciones estructurales afectan su rendimiento.

Los comentarios recopilados durante los talleres de InterHEd señalaron varios desafíos recurrentes en la evaluación de la educación superior: plazos rígidos, criterios de calificación poco claros, un enfoque excesivo en los resultados finales y un reconocimiento limitado de las formas colaborativas o alternativas de participación. Estas cuestiones tienden a **afectar de manera desproporcionada al alumnado que se enfrenta a formas de exclusión que se entrecruzan**. Como se destaca a lo largo de la Guía de recursos, las desigualdades digitales agravan aún más estas barreras, ya que el alumnado que no dispone de un acceso estable a Internet, un espacio de trabajo privado o dispositivos adecuados suele encontrarse en desventaja a la hora de realizar tareas en línea o participar en evaluaciones

virtuales (Williamson et al., 2020). Además, los formatos de evaluación convencionales rara vez tienen en cuenta la diversidad cultural y lingüística, lo que penaliza al alumnado cuyos modos de expresión o razonamiento se apartan de las normas académicas dominantes.

Al mismo tiempo, **los intentos de adaptar la diversidad en la evaluación pueden generar tensiones en torno a la percepción de la equidad.** Parte del personal educativo describió el reto de equilibrar el apoyo diferenciado con el mantenimiento de un sentido de equidad entre el alumnado. Cuando se conceden adaptaciones a estudiantes individuales, pueden percibirse por el resto como ventajas injustas. Para abordar esta cuestión, un enfoque más inclusivo consiste en ofrecer formatos de evaluación flexibles a todo el alumnado, y permitir que cada persona elija cómo demostrar su aprendizaje. Esto no solo reduce el estigma y fomenta la autonomía, sino que también normaliza la diversidad en el rendimiento académico, así como refuerza la idea de que la equidad se consigue mejor reconociendo y apoyando diferentes formas de aprender y expresar el conocimiento.

Enfocando en una disciplina. Competencia lingüística y equidad en la evaluación

Las experiencias compartidas durante los talleres de InterHEd también pusieron de relieve cómo el dominio del idioma influye en la percepción de equidad y en el reconocimiento del alumnado en la evaluación. Varias personas participantes describieron las dificultades que tenían para expresar sus conocimientos en el idioma vehicular, es decir, el idioma de instrucción del curso, especialmente en las humanidades y las ciencias sociales, estudios en los que el éxito académico depende en gran medida de la fluidez escrita y verbal. Para estas personas, un dominio limitado podía ocultar su comprensión real y su pensamiento crítico. Esto planteó un dilema constante para el personal docente: ¿cómo garantizar que las evaluaciones midan los conocimientos de manera equitativa cuando la fluidez lingüística influye en gran medida en la percepción de la competencia? Incluso en las disciplinas STEMM, donde el idioma puede parecer menos importante, persistían las disparidades, especialmente en la comunicación oral, donde la claridad y la confianza se consideraban a menudo indicadores de comprensión.

6.3.3.

¿QUÉ ENFOQUES, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PUEDEN AYUDAR A INCORPORAR UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN LA EVALUACIÓN?

Incorporar una perspectiva interseccional en la evaluación implica replantearse tanto lo que se valora en el aprendizaje del alumnado como la forma en que se evalúa. En lugar de basarse en definiciones estrechas del éxito académico, se invita al personal docente a reflexionar sobre las normas y supuestos implícitos que dan forma a las prácticas evaluativas, especialmente aquellas que pueden perjudicar al alumnado que se enfrenta a múltiples barreras estructurales. Esto incluye reconocer cómo la posición social, los recursos materiales y la diversidad cognitiva influyen en la capacidad del alumnado para demostrar su aprendizaje.

Las siguientes **preguntas orientativas** pretenden servir de punto de partida para que el personal docente, personas encargadas del diseño curricular y de coordinación reflexionen críticamente sobre cómo se pue-

den construir prácticas de evaluación más inclusivas y equitativas:

- ¿Mis métodos de evaluación permiten a todo el alumnado demostrar de manera significativa su aprendizaje, independientemente de su capacidad, antecedentes o circunstancias?
- ¿Qué normas culturales o institucionales determinan el diseño de la evaluación (por ejemplo, el énfasis en el individualismo frente a la colaboración)? ¿Cuáles de estas normas pueden crear barreras para algún perfil de alumnado?
- ¿Ofrezco una variedad de formatos de evaluación para adaptarme a los diferentes estilos de aprendizaje, necesidades de acceso y contextos de aprendizaje? ¿Cómo puedo recabar opiniones para garantizar que esta diversidad sea eficaz?
- ¿Cómo puede participar el alumnado en la configuración de los procesos de evaluación, por ejemplo, definiendo conjuntamente los criterios, evaluando con-

juntamente o aportando ideas sobre los formatos y los plazos?

- ¿He revisado mis tareas de evaluación en busca de sesgos implícitos o estereotipos que puedan perjudicar a determinados grupos?
- ¿Existen mecanismos para identificar y abordar los sesgos en la calificación? ¿Puede el alumnado participar en el desarrollo conjunto de estos mecanismos?
- ¿Valoro tanto las contribuciones individuales como las colectivas y tengo en cuenta el proceso de aprendizaje junto con el resultado? ¿Cómo integro la coevaluación y la autoevaluación para fomentar la reflexión crítica?

Traducir la reflexión a la práctica requiere algo más que adaptar la evaluación a cada estudiante; exige un replanteamiento estructural de cómo se concibe y se aplica la evaluación. Esto implica cuestionar los supuestos, los formatos y las condiciones en las que se evalúa el aprendizaje, y reconocer cómo estos

pueden privilegiar a cierto perfil de alumnado mientras perjudica a otro. Por ejemplo, un estudiante neurodivergente de clase trabajadora que compagina sus estudios con un empleo a tiempo parcial puede tener dificultades con las presentaciones orales sincrónicas, los plazos inflexibles o las tareas grupales complejas y a largo plazo. Estos retos interrelacionados ilustran por qué la evaluación inclusiva no puede basarse en soluciones únicas para todas las personas, sino que debe diseñarse para anticipar la diversidad desde el principio.

La diversificación de los formatos de evaluación, incluyendo ensayos, presentaciones orales o en vídeo, portafolios, proyectos en grupo y tareas prácticas, permite al alumnado participar a través de diferentes fortalezas y vías de aprendizaje (Tai et al., 2018, 2021). Sin embargo, la variación de formatos por sí sola no es suficiente. Los procesos participativos, como **las rúbricas creadas conjuntamente, la autoevaluación y evaluación entre pares, y la retroalimentación dialógica**, contribuyen a una evaluación más equitativa al distribuir el poder, aumentar la transparencia y afirmar la agencia del alumnado (Nieminen, 2022).

Incorporar tanto el proceso como el producto en la evaluación ayuda a visibilizar las diferentes formas de participación y contribución, especialmente en el trabajo colaborativo. Mecanismos como la **retroalimentación estructurada entre pares o los controles periódicos** permiten al alumnado reflexionar sobre sus roles, negociar la equidad y compartir la responsabilidad de los resultados colectivos. Estas prácticas son especialmente valiosas para el alumnado que se enfrenta a circunstancias vitales exigentes, como el empleo o el cuidado de otras personas, ya que les permite demostrar su aprendizaje a lo largo del tiempo y en condiciones que reconocen sus realidades.

Además, es esencial integrar **prácticas de retroalimentación** estructuradas, respetuosas y **dialógicas**. La retroalimentación debe ir más allá de las calificaciones e incluir una orientación específica y práctica que reconozca las diversas competencias y modos de aprendizaje. La comunicación transparente de las expectativas, las instrucciones escritas claras y el suministro anticipado de materiales pueden prevenir las desigualdades, lo que

permitirá al alumnado planificar y participar de manera eficaz. Como se ha mencionado anteriormente, los **PAAI** ejemplifican cómo el apoyo estructurado puede ser flexible y colaborativo, lo que garantiza que el alumnado con necesidades complejas, como neurodiversidad combinada, responsabilidades familiares o barreras lingüísticas, no sea penalizado ni infantilizado (Brown y Leigh, 2018a; Dolmage, 2017).

6.4.

Reflexiones finales

En todas las metodologías docentes, la participación y la evaluación, la integración de una perspectiva interseccional implica algo más que adaptarse a la diversidad del alumnado. Requiere reconfigurar la forma en que se concibe y se lleva a cabo la docencia. Las metodologías basadas en el **aprendizaje mediante la práctica**, la participación activa y la reflexividad permiten que la interseccionalidad tome forma de manera concreta y situada. En lugar de tratarla como un complemento teórico, este enfoque genera conocimiento a través de la experiencia vivida, lo que permite al alumnado y al personal docente cuestionar de manera colaborativa las normas y estructuras que dan forma al aula.

Repensar la participación desde una perspectiva interseccional desplaza el énfasis del rendimiento individual del alumnado hacia

la participación compartida en el aula. Involucrar al alumnado en el diseño conjunto de las actividades del aula, contribuir a la toma de decisiones y definir los criterios de evaluación fomenta un sentido de **agencia y reconocimiento mutuo**. Además, la creación de espacios para el diálogo crítico en torno a los privilegios, la desigualdad y la identidad (Simon et al., 2022) transforma la participación en una práctica inclusiva y reflexiva. Así, la participación no es solo una cuestión de estar presente, sino de configurar activamente el entorno de aprendizaje, reconociendo que las diversas experiencias e identidades del alumnado influyen en su forma de aprender, interactuar y contribuir.

Del mismo modo, considerar la evaluación como un **proceso relacional y participativo replantea su propósito, y pasa de ser un filtro para la carrera profesional a una cocreación del aprendizaje**. Al integrar prácticas inclusivas e interseccionales, el personal docente puede redistribuir el poder, reconocer diversas formas de conocimiento y expresión, y fomentar la agencia dentro del aula. El alumnado no solo es evaluado, sino que **participa**

activamente en la configuración de cómo se mide el aprendizaje, cómo se define el éxito y cómo se genera el conocimiento colectivo. Este enfoque transforma la evaluación de una obligación docente procedimental en una práctica de aprendizaje ética que promueve la equidad, el diálogo y la capacidad de respuesta sistémica en la educación superior.

Referencias

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Bovill, Catherine. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- ▶ Brookfield, Stephen. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2ª ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Brown, Nicole, y Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- ▶ Carless, David, y Boud, David. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Collins, Patricia Hill, y Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- ▶ Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>
- ▶ Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769
- ▶ Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2ª ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Jackson, Alecia Y., y Mazzei, Lisa A. (2012). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605081>

Referencias

- ▶ Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- ▶ Nieminen, Juuso H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- ▶ Nieminen, Juuso. H. (2021). Governing the 'disabled assessee': A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 36(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>
- ▶ Paris, Django, y Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.
- ▶ Sambell, Kay, McDowell, Liz, y Montgomery, Catherine. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203818268>
- ▶ Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- ▶ Simon, Jay David, Boyd, Reyko, y Subica, Andrew. M. (2022). Refocusing intersectionality in social work education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34–45.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>
- ▶ Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip, Panadero, Ernesto. (2018). Developing evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 6, 467–481.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- ▶ Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, y Umarova, Anastasiya. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 45, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- ▶ Tomlinson, Carol. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2ª ed.). ASCD. ISBN 9781416618607
- ▶ Widido, Kaesang. (2023). From awareness to action: Enhancing equity and inclusion in classrooms through culturally responsive teaching. *Social Science Chronicle*, 3(1).
<https://doi.org/10.56106/ssc.2023.005>
- ▶ Williamson, Ben, Eynon, Rebecca, y Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

7.

Opiniones del alumnado sobre la desigualdad en la educación superior

Los talleres del proyecto InterHEd proporcionaron información valiosa sobre cómo el alumnado percibe y experimenta la desigualdad en su vida académica cotidiana. A través de sus testimonios, queda claro que las barreras relacionadas con la clase social, la discapacidad, el género, la situación migratoria y el origen geográfico se entrecruzan para configurar la participación, la pertenencia y el éxito en la educación superior. No se trata de retos individuales o aislados, sino de manifestaciones de dinámicas estructurales más amplias arraigadas en las políticas universitarias, las prácticas pedagógicas y los entornos materiales.

Aunque este capítulo se centra en las experiencias del alumnado, muchas de las dinámicas que describen también afectan al personal docente y administrativo, lo que nos recuerda que la desigualdad atraviesa todas las capas de la institución académica.

Los testimonios del alumnado apuntan a múltiples dimensiones de desigualdad que se superponen entre sí. Basándonos en el marco conceptual de Naylor y Mifsud (2019), podemos distinguir entre **desigualdades verticales**, que se refieren a las barreras estructurales que afectan las oportunidades del alumnado para acceder y completar la educación superior, como las limitaciones económicas, la preparación académica insuficiente o los procedimientos de admisión inaccesibles; las **desigualdades horizontales**, que reflejan la estratificación dentro del sistema a través de opciones de estudio diferenciadas, el prestigio institucional o las trayectorias académicas; y las **desigualdades internas**, que surgen una vez que el alumnado se matricula, a través de condiciones de vida precarias, currículums excluyentes o prácticas de evaluación que no tienen en cuenta la diversidad. Aunque son analíticamente distintas, estas dimensiones a menudo se superponen y se intensifican entre sí, especialmente para el alumnado que se enfrenta a múltiples ejes de marginación.

Como sostienen Kathleen Lynch y Cathe-

leen O’Riordan (2019), **el mero acceso a la universidad constituye solo la barrera inicial**. Garantizar una participación significativa, entendida como la capacidad de involucrarse plenamente en la vida académica y beneficiarse equitativamente de sus oportunidades, requiere hacer frente a las exclusiones económicas, culturales e institucionales que configuran las trayectorias del alumnado a lo largo de sus estudios.

En este contexto, las siguientes **preguntas reflexivas** pueden apoyar el análisis y el diálogo institucional:

- ¿Cómo se manifiestan las desigualdades verticales, horizontales e internas en nuestra institución? ¿Quiénes son las personas más afectadas por ellas y de qué manera?
- ¿Qué mecanismos institucionales o prácticas cotidianas, intencionadas o no, pueden estar reproduciendo la exclusión?
- ¿De qué manera participa activamente el alumnado en la identificación de problemas y en la creación conjunta de solucio-

nes a las desigualdades a las que se enfrenta?

- ¿Qué personas o grupos son los que más a menudo se encargan de sortear o superar las barreras de naturaleza estructural?
- ¿Cómo se puede compartir de manera más equitativa la responsabilidad de promover la equidad entre el liderazgo, el personal docente, los servicios administrativos y las organizaciones estudiantiles?

Enfocando en una disciplina. Desigualdades materiales en STEMM y las artes

Las desigualdades interseccionales en la educación superior suelen manifestarse de forma sutil, pero generalizada, especialmente cuando las estructuras institucionales pasan por alto las diversas realidades materiales del alumnado, en un contexto ya marcado por barreras de género y raciales (Nkrumah y Scott, 2022; Sekuła et al., 2018).

En disciplinas STEMM como la informática o la biología, a menudo se exige al alumnado que utilice software especializado, acceda a equipos de laboratorio o participe en trabajos de campo. Si bien estos elementos están justificados desde el punto de vista pedagógico, pueden perjudicar involuntariamente al alumnado que se enfrenta a dificultades económicas o limitaciones relacionadas con la salud (Andrews-Clark, 2023; Cooper y Berry, 2020). Por ejemplo, un estudiante que no tenga acceso a un ordenador por-

tátil actualizado puede tener dificultades para completar las tareas, mientras que una estudiante con movilidad reducida puede encontrar inaccesible el trabajo de campo obligatorio, lo que limita tanto el rendimiento académico como el sentido de pertenencia.

En disciplinas artísticas como las bellas artes, la música o el diseño, las desigualdades estructurales se manifiestan con frecuencia a través de las expectativas en torno al capital cultural y los gastos extra. El alto coste de los materiales, las clases particulares o los talleres extracurriculares pueden convertirse en un factor de exclusión y reforzar, de esta manera, los privilegios incluso en campos que suelen asociarse con la creatividad y la expresión individual. En este caso, los recursos económicos y culturales actúan como puntos de entrada ocultos que determinan quién puede participar plenamente y prosperar.

En las siguientes secciones se presentan los principales patrones de desigualdad y las dinámicas interseccionales identificadas en los talleres para estudiantes realizados en las tres universidades asociadas al proyecto InterHEd. Si bien cada contexto institucional revela realidades distintas, también surgieron una serie de retos comunes y exclusiones estructurales. Estas ideas no pretenden ser conclusiones comparativas o categorías universales, sino más bien reflexiones situadas que ilustran cómo el alumnado de diferentes posiciones sociales experimenta e interpreta la desigualdad en la educación superior.

7.1.

Conclusiones de la Uniwersytet Jagielloński

En los talleres para estudiantes celebrados en la Uniwersytet Jagielloński, las personas participantes expresaron una fuerte crítica a la **transformación neoliberal** de la educación superior. Como se analiza en el capítulo 2 (capas de desigualdad), este cambio se refiere a la reconfiguración de las universidades según la lógica del mercado: la priorización de los indicadores de rendimiento, la responsabilidad individual y la eficiencia institucional por encima del cuidado colectivo, la equidad y la misión pública. El alumnado describió cómo esta reorientación ha llevado a la erosión de los sistemas de apoyo institucional y a una creciente expectativa de que los individuos asuman toda la responsabilidad de su éxito académico y su bienestar. Una gran parte del alumnado consideraba que las universidades

estaban **renunciando a sus funciones sociales**, y que hacían recaer la responsabilidad de la supervivencia y la participación directamente sobre el alumnado.

La desigualdad económica se perfiló como una de las preocupaciones más acuciantes. El alumnado habló extensamente sobre sus **precarias condiciones materiales**, con hincapié en que las becas, aunque están destinadas a proporcionar apoyo, a menudo no lo hacen en la práctica. Los criterios de elegibilidad se describieron como opacos, inestables y difíciles de planificar. En lugar de ofrecer seguridad, el sistema refuerza la incertidumbre. Quienes cuentan con el apoyo financiero de sus familias están bajo protección de estos efectos, pero el resto debe compaginar el trabajo a tiempo completo con sus obligaciones académicas. Esto crea un círculo vicioso: El alumnado que necesita trabajar puede tener dificultades para alcanzar el rendimiento académico requerido para acceder a ayudas basadas en el mérito, mientras que sus ingresos le excluyen de las ayudas basadas en la necesidad.

El coste de la vida, especialmente en las grandes ciudades, agrava aún más estos retos. La **falta de viviendas asequibles para estudiantes** y el coste de los alquileres privados pueden disuadir al alumnado de asistir a sus instituciones preferidas. Las **personas participantes que se desplazan** desde pequeñas localidades destacaron cómo la insuficiencia del transporte público limita su acceso a la vida del campus y a las oportunidades académicas, lo que agrava su sensación de exclusión. Además, se identificó como motivo de preocupación la ausencia de opciones gastronómicas asequibles en el campus o en sus alrededores, y señalaron su impacto tanto en su salud como en su estabilidad financiera. Comer bien se convierte en un privilegio, más que en una necesidad básica, lo que añade otra capa de desigualdad a la experiencia del alumnado.

Aunque las dificultades económicas surgieron como un tema central en muchos de los relatos, el alumnado enmarcaba sistemáticamente sus experiencias desde una perspectiva interseccional (Klein, 2024). La precariedad financiera rara vez se vivía de forma aislada.

Más bien, se cruzaba con otros ejes de desigualdad, como la discapacidad, el origen rural o urbano, la neurodiversidad y la identidad de género. El alumnado describió cómo las dificultades económicas obligaban a aceptar **trabajos precarios**, a menudo en el sector servicios, durante los estudios, lo que suponía una carga adicional para quienes también tenían que lidiar con enfermedades crónicas o neurodiversidad dentro de sistemas académicos rígidos. Un estudiante de primera generación que trabaja en turnos de noche para poder comprarse un ordenador portátil no solo tiene que hacer frente a las dificultades económicas, sino también a la falta de tiempo, la alienación cultural y la tensión mental.

Estas dinámicas interseccionales se hacen aún más visibles cuando chocan las condiciones estructurales: cuando un estudiante con discapacidad debe elegir entre comprar medicamentos o libros de texto, o cuando la beca de un estudiante trans se retrasa debido al uso burocrático de su nombre anterior, la violencia del neoliberalismo se hace tangible. Estas experiencias ponen de relieve que lo que puede describirse como «desigualdad

económica» a menudo refleja los efectos entrelazados de múltiples exclusiones, materiales, institucionales, epistémicas y afectivas, que determinan quién puede participar plenamente en la vida académica y en qué condiciones.

La accesibilidad fue otra de las principales preocupaciones planteadas por el alumnado. **Muchos edificios universitarios siguen siendo físicamente inaccesibles** para las personas con movilidad reducida, y la exclusión digital sigue limitando la participación en igualdad de condiciones. El alumnado de hogares con bajos ingresos suele carecer de acceso estable a Internet, ordenadores personales o espacios tranquilos para estudiar, barreras que se hicieron especialmente visibles durante la pandemia de COVID-19, pero que persisten en los entornos de aprendizaje híbridos y en línea. Estas deficiencias infraestructurales no solo afectan el rendimiento académico, sino que también refuerzan la sensación de no pertenencia a la institución.

Estrechamente relacionadas con estas condiciones materiales se encontraban las **des-**

igualdades sanitarias y psicosociales. Un gran número de estudiantes describió el desgaste que supone compaginar el empleo con los estudios, lo que conduce a un agotamiento crónico, privación del sueño y falta de tiempo para descansar o recuperarse. A pesar de estas presiones, el alumnado denunció la falta de empatía y comprensión por parte del personal docente, especialmente hacia quienes deben trabajar para mantenerse. Los mecanismos de apoyo institucionales, como los centros de accesibilidad, se describieron a menudo como inconsistentes o ineficaces. En algunos casos, no se aplicaron las adaptaciones acordadas o el alumnado tuvo que defender repetidamente sus necesidades para que fueran reconocidas. También se señalaron **obstáculos burocráticos**, especialmente por parte del alumnado alejado de sus familias, quienes tenían dificultades para acceder a la ayuda financiera debido a los rígidos requisitos de documentación de sus progenitores.

Estas barreras estructurales se veían agravadas por las **desigualdades de clase y culturales.** El alumnado procedente de familias

7.2.

Conclusiones de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

con un alto nivel educativo o urbanas solían ingresar en la universidad con una comprensión más clara de las normas académicas y las redes informales, mientras que el procedente de entornos obreros o rurales describía sentimientos de desorientación y exclusión. Una gran parte no podía asistir a seminarios, talleres o eventos de *networking* opcionales debido a sus obligaciones laborales, lo que limitaba sus oportunidades académicas y profesionales.

En todas estas áreas se observa una pauta: las reformas neoliberales han transformado las universidades en espacios en los que **el apoyo estructural se ha reemplazado por la responsabilidad individual**. Las desigualdades relacionadas con la clase social, la discapacidad y el origen geográfico se entrecruzan para agravar los mecanismos de exclusión, mientras que la retórica de la inclusividad contrasta a menudo con la realidad material del alumnado.

En la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, los debates revelaron cómo surgen las desigualdades en la intersección entre la neurodiversidad, el género, la clase social y el origen cultural. Estos patrones no son aislados, sino que están profundamente arraigados en el tejido institucional y social de la educación superior.

Una de las dinámicas más claras identificadas fue la relación **entre la neurodiversidad y las normas basadas en el género y la clase social**. Las poblaciones de estudiantes con neurodiversidad a menudo se enfrentan a universidades que no están diseñadas para

adaptarse a diferentes experiencias cognitivas y sensoriales. Estos retos se intensifican cuando las definiciones institucionales de «perturbación» o «necesidades de apoyo» están moldeadas por expectativas normativas, típicamente blancas, de clase media y masculinas. Por ejemplo, las estudiantes mujeres son más propensas a ser **mal diagnosticadas o ignoradas**, ya que las expectativas de género sobre el comportamiento «apropiado» pueden enmascarar los signos de neurodiversidad o crear tensiones cuando las estudiantes no se ajustan a estas. La clase social también desempeña un papel fundamental: el alumnado de clase trabajadora es menos propenso a haber recibido un diagnóstico antes de llegar a la universidad y puede carecer del lenguaje, la documentación o el capital cultural necesarios para articular eficazmente sus necesidades dentro de los sistemas de apoyo institucionales.

Incluso cuando se dispone de un diagnóstico a través de los servicios universitarios, el apoyo personalizado continuo sigue siendo escaso, limitado por los recursos públicos. No se trata solo de dificultades individuales, sino

que ponen de manifiesto cómo los ideales meritocráticos de la educación superior siguen **recompensando los comportamientos neurotípicos y de clase media**, mientras que marginan a quienes se salen de estas normas.

Los **problemas de salud mental** agravan aún más esta dinámica. Aunque a menudo es necesario el apoyo psicológico, los servicios de apoyo al alumnado suelen limitarse a unas pocas sesiones, si es que existen, y no siempre responden a la naturaleza crónica o estructuralmente arraigada del malestar del alumnado. Las desigualdades sociales determinan tanto las causas como las soluciones: el alumnado que trabaja mientras estudia, que asume responsabilidades de cuidado o que carece de estabilidad financiera es más vulnerable a la ansiedad, el agotamiento y la depresión. Estas condiciones se ven agravadas por la **intersección de experiencias de neurodiversidad, expectativas basadas en el género** y, en algunos casos, **racismo o xenofobia**. Sin embargo, el acceso al apoyo a largo plazo en materia de salud mental sigue estando estratificado, lo que refuerza las mismas desigualdades que generan la necesidad de dicho apoyo.

Otra intersección crítica que se debatió en los talleres fue la de **la religión, el género y la migración**, en particular en las experiencias de las mujeres musulmanas. Tanto si han nacido en Cataluña como en otros lugares, muchas de estas estudiantes se mueven en espacios universitarios que hacen que su identidad religiosa sea hipervisible, especialmente para las estudiantes que llevan hiyab, o totalmente invisible en los currículums, los calendarios y el discurso institucional. A menudo se sienten obligadas a autocontrolarse: decidir cuándo y cómo hablar, qué aspectos de su identidad minimizar y cómo mostrar su «pertenencia» en entornos que las consideran forasteras. No se trata simplemente de barreras acumulativas, sino de formas de exclusión cualitativamente distintas que eluden el análisis unidimensional. Dos preocupaciones recurrentes eran la falta de **salas de oración** accesibles e inclusivas y la ausencia de reconocimiento de las **celebraciones religiosas y culturales** en el calendario académico. Mientras que la primera se refiere a la infraestructura material, la segunda revela cuestiones más profundas de (falta de) reconocimiento institucional y una falta más generalizada de

conocimientos culturales y religiosos.

El contexto geográfico también desempeña un papel crucial en la configuración de la desigualdad. Un gran número de estudiantes proceden de **zonas rurales o de pueblos pequeños**, donde los roles de género tradicionales siguen estando profundamente arraigados y a menudo se entrecruzan con las dinámicas culturales y de clase. Las mujeres de entornos conservadores pueden sufrir presiones, ya sean sutiles o explícitas, por parte de sus familias o comunidades para que sigan trayectorias profesionales socialmente aceptadas. Estas presiones no desaparecen al entrar en la universidad, sino que a menudo condicionan las elecciones académicas, la distribución del tiempo y las aspiraciones a largo plazo. Para el alumnado queer, llegar a la universidad puede suponer la primera oportunidad de explorar y expresar su identidad, pero en un entorno universitario pequeño, donde el anonimato es limitado, la visibilidad puede resultar arriesgada. El miedo a los cotilleos, a la exposición pública o a la reacción de la familia lleva a muchas personas queer a permanecer parcialmente en el armario, lo

que a su vez limita su participación y su sentido de pertenencia. Sin embargo, en la Universitat de Vic, el proceso de registro del nombre y la identidad de género elegidos está bien establecido y normalizado, lo que ofrece una garantía institucional que ayuda al alumnado a afirmar su identidad. Aunque este protocolo es un importante paso adelante, las preocupaciones más generales en torno a la visibilidad y la privacidad pueden seguir influyendo en las experiencias del alumnado en el campus y fuera de él.

Las limitaciones materiales agravan aún más esta dinámica. El **transporte** se reveló como una barrera importante, especialmente para el alumnado de bajos ingresos y procedente de entornos rurales. La insuficiencia del transporte público significa que tener acceso a un coche puede determinar la capacidad de asistir no solo a las clases, sino también a las reuniones de grupo, las actividades de tutoría o las oportunidades de aprendizaje extracurriculares. Varias personas estudiantes informaron de que tenían que tomar decisiones difíciles, faltar a clases, asistir de forma rotatoria o gastar una parte importante de

sus ingresos en combustible, solo para poder seguir matriculadas.

Por último, en determinados campos académicos, como las ciencias físicas, la tecnología o la educación física, **las desigualdades estructurales pueden ser más difíciles de identificar**. Esto no significa que no exista exclusión, sino que a menudo adopta formas más sutiles: a través del silencio, la invisibilización o los supuestos normativos sobre quién pertenece «naturalmente» a estas disciplinas. Las normas de género, la racialización y la exclusión basada en la clase social se ven reforzadas con frecuencia por la composición demográfica del personal docente, los patrones de participación en el diálogo en el aula y las expectativas implícitas sobre el comportamiento o la competencia. Las mujeres en campos dominados por los hombres, por ejemplo, suelen declarar que se sienten aisladas o que tienen que rendir por encima de lo normal para obtener el mismo reconocimiento que sus compañeros hombres.

7.3.

Conclusiones de la Technische Universität Dortmund

En la Technische Universität Dortmund, el taller de estudiantes puso de manifiesto cómo las desigualdades interseccionales configuran las experiencias cotidianas del alumnado en materia de aprendizaje, participación y pertenencia. Un tema destacado fue la intersección **de ser la primera generación de la familia en acceder a la universidad con el origen socioeconómico**. El alumnado que era el primero de su familia en ir a la universidad a menudo describía sentirse desorientado y solo al tener que desenvolverse entre las expectativas académicas, los estilos de comunicación y los procesos burocráticos. A esta ausencia de capital académico heredado se sumaba la **precariedad económica**. Varias personas participantes tenían que compagi-

nar sus estudios con un trabajo para cubrir sus gastos básicos, lo que reducía su capacidad para participar en proyectos en grupo, establecer contactos o realizar actividades extracurriculares. La combinación de la falta de familiaridad con la cultura académica y las dificultades económicas puso de relieve cómo las desventajas estructurales se acumulan incluso en sistemas formalmente meritocráticos.

El idioma, la cultura y la integración social también surgieron como dimensiones clave que se entrecruzan. El alumnado internacional destacó cómo las barreras lingüísticas afectaban no solo su rendimiento académico, sino también su sentido de pertenencia. Un participante compartió que incluso pedir un café le causaba ansiedad durante sus primeras semanas, lo que recuerda cómo la exclusión puede manifestarse a través de encuentros cotidianos aparentemente menores. Además, las diferencias culturales en las normas de socialización, como la expectativa en algunos países de estudiar en grupo de manera informal en cafeterías, revelaron la ausencia de espacios para la interacción aca-

démica informal en el contexto alemán. Estas observaciones subrayan que la desigualdad no es solo institucional o estructural, sino que también está arraigada en las normas culturales y espaciales de la vida en el campus.

Surgieron otras intersecciones entre **la salud, el tiempo y la inseguridad financiera**. Un estudiante con una enfermedad crónica describió cómo trabajar a tiempo parcial para poder pagar la matrícula y los gastos de manutención le dejaba física y emocionalmente agotado, con poca flexibilidad para descansar o mantenerse al día con las exigencias del curso. Este caso ilustra cómo la desventaja opera a través de presiones entrelazadas, enfermedad, dificultades económicas y rigidez institucional, que se refuerzan mutuamente en lugar de actuar de forma aislada.

A través de estos relatos, se hace visible un hilo conductor: las desigualdades en la educación superior no se experimentan como barreras discretas, sino como **condiciones acumulativas e interconectadas** que configuran las emociones, las oportunidades y la capacidad de participación del alumnado. La inter-

seccionalidad, en este contexto, se convierte no solo en un marco teórico, sino en una herramienta práctica para reconocer cómo las estructuras educativas pueden mitigar o exacerbar estas exclusiones superpuestas. Por lo tanto, las universidades deben diseñar entornos de aprendizaje y sistemas de apoyo que reconozcan la complejidad de las realidades vividas por el alumnado, en lugar de abordar categorías aisladas.

7.4.

Reflexiones finales

Las voces y experiencias compartidas a lo largo de este capítulo nos recuerdan que las desigualdades en la educación superior no son abstractas ni excepcionales, sino que se viven, son estructurales y están profundamente contextualizadas. En lugar de ofrecer soluciones genéricas, el objetivo de incorporar una perspectiva interseccional es **fomentar la reflexión crítica basada en realidades institucionales, culturales y sociales específicas**. Lo que surge en cada entorno universitario depende de su población estudiantil, entorno político y tradiciones académicas. Por lo tanto, la aplicación significativa de la interseccionalidad no consiste en implementar listas de verificación prefabricadas, sino en participar en procesos colectivos de diagnóstico y transformación que presten atención al contexto y estén dirigidos por las personas más afectadas.

Poner en primer plano las perspectivas del alumnado nos ayuda a ir más allá de una comprensión superficial del acceso o la inclusión. Llama la atención sobre las condiciones materiales, culturales e institucionales que configuran las trayectorias académicas, y pone de manifiesto cómo la exclusión suele surgir a través del funcionamiento cotidiano de las políticas, los espacios y las normas pedagógicas. Escuchar al alumnado no es solo una cuestión de representación, sino que es esencial para el aprendizaje y la transformación institucionales. Sus testimonios ilustran cómo las desigualdades no se experimentan de forma aislada, sino a través de dinámicas interseccionales de clase, discapacidad, migración, género, salud, geografía y más.

Como sostienen Ryan Naylor y Nathan Misfud (2019), los enfoques dominantes que se centran en desarrollar el «capital cultural» o la «resiliencia» del alumnado corren el riesgo de hacer recaer la carga de la adaptación sobre quienes ya están marginados. En cambio, abogan por enfoques estructuralmente habilitadores que plantean la siguiente pregunta: «En lugar de preguntarnos cómo deben cam-

biar el alumnado para adaptarse a una institución, deberíamos preguntarnos qué están haciendo las instituciones para ser inclusivas con todo el alumnado, el personal y la comunidad en general» (Naylor y Misfud, 2019, p. 7). Este cambio de perspectiva es el núcleo de un enfoque interseccional: no arreglar al alumnado, sino **transformar los sistemas**.

El cambio institucional concreto requiere **un compromiso sostenido y una responsabilidad compartida**. Por ejemplo, reducir la carga financiera del alumnado mediante viviendas asequibles, opciones de restauración accesibles o sistemas de becas más flexibles y realistas, puede mejorar significativamente la participación y el bienestar. Es igualmente importante revisar los procedimientos burocráticos, incluidos los requisitos para obtener becas o los servicios de apoyo, para reflejar las condiciones de vida y las necesidades reales del alumnado.

La inclusión también significa garantizar que los espacios físicos, los materiales de aprendizaje y las prácticas de comunicación sean **accesibles y afirmativos para todos**. El per-

sonal académico necesita apoyo y formación para comprender cómo las desigualdades estructurales afectan la capacidad del alumnado para participar, en particular a quienes combinan los estudios con responsabilidades de cuidado o empleo. Por último, la voz del alumnado debe integrarse en **la gobernanza institucional**: las consultas, las encuestas y las estructuras de toma de decisiones participativas pueden ofrecer información clave y crear políticas más receptivas.

En resumen, crear universidades más equitativas requiere un cambio de mentalidad y de prácticas. La interseccionalidad ofrece una perspectiva y una metodología para esta transformación, que reconoce la complejidad, valora la experiencia vivida y abraza la corresponsabilidad. Cuando se invita al alumnado no solo a compartir sus experiencias, sino también a configurar las condiciones de su educación, las instituciones se vuelven más justas, inclusivas y capaces de cambiar.

Referencias

- ▶ Andrews-Clark, Taylah. (1 de julio de 2023). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*.
<https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>
- ▶ Cooper, Grant, y Berry, Amanda. (2020). Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: Students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, 42(1), 151–166.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>
- ▶ Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, y Tan, Shannon (Eds.), *The Palgrave handbook of crisis leadership in higher education*. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2_7
- ▶ Lynch, Kathleen, y O'Riordan, Cathleen. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478.
<https://doi.org/10.1080/0142569980190401>
- ▶ Naylor, Ryan, y Mifsud, Nathan. (2019). *Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students*. La Trobe University. Document number: TD/TNC 138.628
- ▶ Nkrumah, Tara, y Scott, Kimberly, A. (2022). Mentoring in STEM higher education: A synthesis of the literature to (re)present the excluded women of color. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 50.
<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00367-7>

8.

Estudios de casos prácticos

Este último capítulo presenta una serie de estudios de casos desarrollados dentro del proyecto InterHEd, que ilustran cómo la interseccionalidad puede integrarse de manera significativa en la educación superior. Cada caso se basa en las **experiencias vividas por el alumnado y el personal docente**, y demuestra cómo los enfoques participativos, creativos y reflexivos pueden ayudar a abordar las desigualdades estructurales cotidianas en los entornos de docencia y aprendizaje. En lugar de ofrecer modelos únicos para todos, estos ejemplos son **prácticas específicas de cada contexto que invitan a la reflexión crítica** y a la adaptación entre disciplinas e instituciones.

Los estudios de caso, desarrollados durante el año académico 2024-2025, incluyen **iniciativas dirigidas por estudiantes, talleres participativos y ejemplos de innovación curricular y docente** de las universidades asociadas. Cada uno de ellos se estructura en torno a una plantilla común que incluye: contexto, dimensiones docentes abordadas, necesidades o problemas identificados, objetivos, actividad o intervención, análisis interseccional, pruebas y resultados, retos encontrados, materiales y tiempo necesarios, y colaboradores. Este marco compartido ayuda a las personas lectoras a comprender cómo los principios interseccionales pueden traducirse en prácticas concretas y situadas en diversos entornos educativos.

8.1.

Aplicaciones prácticas de la interseccionalidad en la docencia

Los cuatro casos siguientes se desarrollaron en el marco de los talleres para docentes de InterHEd. Aunque los talleres se celebraron en cada institución, los casos que se presentan aquí proceden de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya y de la Technische Universität Dortmund. Estas actividades específicas se llevaron a cabo en las aulas de las personas participantes o directamente en los propios talleres.

Diecinueve docentes de diversas disciplinas y niveles de experiencia de la Universitat de Vic participaron en un proceso estructurado que combinaba aportaciones conceptuales con aplicaciones prácticas. Como parte del taller, cada docente diseñó y puso en práctica una

intervención en el aula que abordaba una de las dimensiones fundamentales del proyecto: *el currículum, los entornos de aprendizaje, la metodología docente o la evaluación*. Mientras que las actividades de Biología y Educación Infantil se implementaron directamente en el aula, la *Guía de Diseño de Casos Clínicos* se creó como un recurso para que el personal docente integrara la reflexión interseccional en los materiales de sus cursos. Estos tres casos reflejan los diferentes resultados de este proceso y demuestran cómo la interseccionalidad puede traducirse en prácticas pedagógicas sensibles al contexto.

El cuarto caso, desarrollado en la Technische Universität Dortmund, presenta una actividad realizada como parte del propio taller. Combina la Power Flower y la Red de Similitudes, dos herramientas participativas diseñadas para fomentar la reflexión sobre los privilegios, la identidad y la dinámica de grupo entre el personal docente.

En conjunto, estos ejemplos demuestran cómo la reflexión sobre la desigualdad puede traducirse en estrategias pedagógicas con-

► **Figura 1.**
Imagen de la primera sesión del taller para el personal docente en la UVic-UCC



cretas que promueven la inclusión y el compromiso crítico en los contextos de la educación superior.

Caso A: Incorporación de la interseccionalidad en el diseño de estudios de casos clínicos

A. CONTEXTO

Esta actividad específica fue llevada a cabo por miembros de la Facultad de Ciencias de la Salud y Bienestar (FCSB) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. DIMENSIONES ABORDADAS

Plan de estudios • Metodología docente

C. NECESIDAD/PROBLEMA

Los casos clínicos que se utilizan habitualmente en la docencia relacionada con la salud suelen reflejar una diversidad social limitada y corren el riesgo de reproducir supuestos normativos sobre las personas pacientes y su entorno. Existía una clara necesidad de ayudar al personal docente a reflexionar sobre estos sesgos y rediseñar los materiales de los casos para que fueran más inclusivos y se basaran más en el contexto.

D. OBJETIVOS

- Fomentar la reflexión crítica entre el personal docente sobre cómo se representa la desigualdad en el diseño de los estudios de casos clínicos.

- Proporcionar una herramienta práctica para guiar al personal docente en la identificación de sesgos y la incorporación de perspectivas interseccionales.
- Contribuir a la formación de futuros y futuras profesionales de la salud con capacidad para reconocer y abordar las complejas desigualdades sociales que afectan la salud y el bienestar.

E. ACTIVIDAD/INTERVENCIÓN

Se ha elaborado una guía didáctica reflexiva para ayudar al personal docente a integrar la interseccionalidad en el diseño y el uso de casos clínicos. La guía propone un **enfoque en tres pasos**:

- 1. Revisar el estudio de caso:** identificar el tema, los datos presentados y cualquier suposición u omisión implícita.
- 2. Plantear preguntas de reflexión:** analizar el caso desde la perspectiva de las posiciones sociales y las relaciones de poder, teniendo en cuenta las posibles barreras, los

supuestos normativos y los factores contextuales que configuran la intervención.

- 3. Rediseñar o complementar el caso:** introducir elementos que reflejen la diversidad social, como los antecedentes migratorios, la edad, la situación socioeconómica, la discapacidad, las condiciones de vida o las experiencias de discriminación.

Ejemplo:

- Estudio de caso original (versión neutral): mujer de 78 años que acude a fisioterapia por dolor en el hombro, vive sola y sufre una pérdida progresiva de movilidad.
- Estudio de caso interseccional revisado: Khadija, mujer de 78 años de origen marroquí, que vive sola en un barrio periférico con acceso limitado a los servicios públicos. Habla español básico, emigró hace 20 años, participa activamente en su comunidad religiosa, sufre dolor crónico en el hombro y expresa desconfianza hacia el tratamiento médico debido a experiencias previas de racismo.

F. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

La actividad ayuda a identificar cómo las desigualdades estructurales, como por ejemplo las relacionadas con el género, la edad, el origen étnico, la situación migratoria y el contexto socioeconómico, determinan las experiencias y la atención sanitaria.

G. EVIDENCIA Y RESULTADOS

La guía funciona como un recurso pedagógico para fomentar la reflexión y el rediseño de los materiales didácticos. Proporciona al personal docente un marco para integrar la complejidad social y las consideraciones de equidad en la formación clínica.

H. RETOS

- Requiere tiempo y compromiso por parte del personal docente.
- Depende de la familiaridad del personal docente con los enfoques interseccionales.

I. MATERIALES Y TIEMPO

- Documento guía para la reflexión.
- Ejemplo de caso rediseñado.

J. AUTORÍA/COLABORACIONES

José Antonio Merchán Baeza, Marina Di Maso Tarditti, Sergi Blancafort y Laura Rota Musoll

Caso B: Incorporación de las desigualdades en los programas de grado en Educación Infantil

A. CONTEXTO

Esta actividad en concreto fue diseñada y llevada a cabo por el personal docente de la Facultad de Educación, Traducción y Humanidades (FETEP) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. DIMENSIONES ABORDADAS

Metodología docente • Participación

C. NECESIDAD/PROBLEMA

Esta actividad abordó la desigualdad en la participación dentro de grupos grandes de estudiantes y su reticencia a relacionarse con compañeros y compañeras fuera de sus círculos sociales habituales. La experiencia previa en el aula había revelado cómo las dinámicas socioeconómicas y culturales subyacentes influían en la formación de grupos de trabajo, especialmente entre estudiantes de diferentes itinerarios educativos (bachillerato frente a formación profesional) y orígenes geográficos (zonas urbanas frente a rurales).

D. OBJETIVOS

- Identificar los factores que contribuyen a la desigualdad en la participación en clase.
- Fomentar la flexibilidad en la formación de grupos para el trabajo cooperativo.
- Promover la colaboración y la interacción entre estudiantes de diversos orígenes.

E. PARTICIPANTES Y ENTORNO

Curso: *Naturalesa del Coneixement Artístic i Literari*

Grado: Educación Infantil (1º curso)

Facultad: Facultad de Educación, Traducción y Humanidades (FETEP)

F. ACTIVIDAD/INTERVENCIÓN

Con el fin de promover dinámicas de cooperación más heterogéneas, el equipo docente rediseñó una tarea del curso básico: el diseño de una instalación artística basada en el tema «nido» o «habitación propia». Antes de iniciar el proyecto en grupo, el alumnado completó tres actividades preparatorias destinadas a fomentar la autorreflexión y romper los patro-

nes establecidos en el grupo:

1. Descripción del espacio de juego infantil:

el alumnado describió un espacio en el que jugaban a los cinco años, teniendo en cuenta si era compartido o individual, diseñado específicamente o improvisado, interior o exterior, y cómo había influido en sus primeras experiencias.

2. Descripción del espacio personal actual:

el alumnado describió su habitación actual, lo que reveló desigualdades relacionadas con la vivienda, el contexto familiar y el entorno.

3. Reorganización de los grupos:

basándose en las tipologías de los espacios de juego de la infancia (compartidos, diseñados, improvisados o al aire libre), la persona docente formó nuevos grupos, mezclando intencionadamente a estudiantes que no habían trabajado en conjunto anteriormente.

Tras esta reorganización, el alumnado creó en grupo instalaciones artísticas mientras re-

flexionaba sobre cómo el espacio, la colaboración y la memoria compartida influían en la participación y la creatividad en el aula. Para evaluar el impacto, se formaron diez grupos de discusión con las personas participantes para explorar si la nueva dinámica fomentaba una colaboración más equitativa.

G. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

La actividad puso de manifiesto cómo los factores culturales, socioeconómicos y geográficos influyen en las interacciones en el aula y en la formación de grupos. Fomentó la reflexión sobre la diversidad y la colaboración más allá de las divisiones sociales preexistentes.

H. EVIDENCIA Y RESULTADOS

Las conclusiones de los grupos focales revelaron que la formación de grupos tendía a guiarse por factores prácticos, como la logística del desplazamiento y la capacidad académica percibida, más que por criterios explícitamente culturales o socioeconómicos. No obstante, la resistencia al cambio de grupos puso de manifiesto la preferencia del alum-

Caso C: Exploración de las desigualdades en el aula de Biología

nado por las redes de compañeros y compañeras a quienes ya conocían. La actividad demostró el valor de alterar intencionadamente las agrupaciones predeterminadas y señaló la necesidad de estrategias sostenidas para integrar prácticas de colaboración flexibles e inclusivas en todo el currículum.

I. RETOS

- Resistencia persistente del alumnado a cambiar de grupo.
- Necesidad de reforzar continuamente la agrupación flexible en todas las asignaturas.

J. MATERIALES

- Hojas de trabajo descriptivas para el juego y los espacios personales.
- Formación de grupos y proyecto de instalación artística sobre «nido/habitación propia».
- 10 grupos focales para la evaluación.

K. AUTORÍA/COLABORACIONES

Mia Güell y Laia Solé Coromina

A. CONTEXTO

Este caso fue creado y puesto en práctica por el personal docente de la Facultad de Ciencias, Tecnología e Ingenierías (FCTE) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. DIMENSIONES ABORDADAS

Entornos de aprendizaje • Plan de estudios • Pedagogía y metodología docente • Evaluación

C. NECESIDAD/PROBLEMA

La actividad tenía como objetivo identificar y abordar las desigualdades percibidas por el alumnado de primer año de los grados de Biología y Biotecnología. Respondía a la necesidad de comprender cómo el alumnado experimenta las desigualdades en el aula y en el laboratorio, y de identificar medidas para minimizarlas.

D. OBJETIVOS

- Explorar las percepciones del alumnado sobre las desigualdades en las aulas universitarias.

- Analizar cómo estas desigualdades afectan su experiencia educativa.
- Identificar posibles medidas para reducir estas desigualdades.

E. PARTICIPANTES Y ENTORNO

Facultad: Facultad de Ciencia, Tecnología e Ingenierías (FCTE)
Títulos: Biología y Biotecnología
Curso: primer año
Número de participantes: 136 estudiantes (encuestados)

F. ACTIVIDAD/INTERVENCIÓN

La actividad consistió en el diseño y la distribución de un cuestionario de diagnóstico destinado a identificar las desigualdades percibidas en las aulas universitarias. Dirigida al alumnado de primer año matriculados en un programa de licenciatura, la encuesta tenía por objeto recabar información cualitativa sobre las experiencias del alumnado. En lugar de basarse en formatos de respuesta cerrada, el cuestionario incluía tres preguntas abiertas para cada área temática:

- ¿Qué necesidad personal crees que no se ha abordado?
- ¿Cómo te ha afectado esto?
- ¿Qué crees que se podría hacer para mejorar la situación?

Estas preguntas se repitieron en las tres áreas temáticas siguientes:

1. Entornos de aprendizaje: incluyendo aulas, laboratorios y plataformas digitales.
2. Currículum, pedagogía y metodología docente.
3. Evaluación y apoyo académico.

Las respuestas ofrecieron una imagen detallada de cómo el alumnado experimentaba la desigualdad en su vida académica cotidiana. Entre los **retos** señalados en los **entornos de aprendizaje** figuraban la mala acústica, la iluminación inadecuada, la falta de accesibilidad para el alumnado con movilidad reducida y el acceso limitado a ordenadores o a una

conexión a Internet fiable. Algunas personas participantes también señalaron la ausencia de espacios de oración o de descanso en el campus.

En cuanto al **currículum y la docencia**, el alumnado destacó las clases monótonas o excesivamente teóricas, las oportunidades limitadas de participación y la falta de actividades interactivas o prácticas. También se mencionaron las barreras lingüísticas, los diferentes estilos de aprendizaje y el uso insuficiente de recursos visuales o multimodales. Varias personas encuestadas informaron de experiencias de discriminación por motivos de género, origen étnico o edad.

En cuanto a **la evaluación y el apoyo académico**, el alumnado expresó su preocupación por la excesiva dependencia de los exámenes finales, los plazos rígidos y la falta de reconocimiento del esfuerzo o la participación. También señaló la aplicación inconsistente de los planes de apoyo individualizado y cuestionaron la equidad de los mecanismos de evaluación por pares y autoevaluación.

En la última sección del cuestionario, se invitó al alumnado a **proponer mejoras concretas**. Las sugerencias incluyeron mejorar la infraestructura de las aulas, ofrecer más espacios de estudio y descanso, diversificar los formatos de evaluación, aumentar las actividades prácticas, mejorar la comunicación con el profesorado y promover prácticas de trabajo en grupo más equitativas.

G. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Las respuestas revelaron que las desigualdades en la docencia y el aprendizaje están relacionadas con factores diversos e interrelacionados, como la accesibilidad física, el contexto socioeconómico, el género, el dominio del idioma y los estilos de aprendizaje.

H. EVIDENCIA Y RESULTADOS

De las 136 respuestas, 26 estudiantes informaron que no se veían afectados o afectadas por las desigualdades, mientras que 110 identificaron barreras que afectaban a su educación y proporcionaron comentarios. La encuesta proporcionó una visión global de las áreas en las que las desigualdades son

Caso D: Reflexión sobre la interseccionalidad a través de la Power Flower y la Red de Similitudes

más visibles y sirvió de base para diseñar mejoras institucionales y pedagógicas.

I. RETOS

- Garantizar una participación suficiente para obtener datos representativos.
- Diseñar un cuestionario que sea claro, accesible y relevante para las diversas experiencias del alumnado.

J. MATERIALES

- Cuestionario en línea sobre las desigualdades percibidas.
- Recopilación de datos de 136 estudiantes.
- Análisis de las respuestas agrupadas en tres dimensiones (entorno de aprendizaje, plan de estudios/pedagogía y evaluación).

K. AUTORÍA/COLABORACIONES

Àngels Leiva Presa

A. CONTEXTO

Como parte del proyecto InterHEd, se celebraron talleres de dos días en la Technische Universität Dortmund para ayudar al personal docente a comprender e incorporar la interseccionalidad en el diseño de sus planes de estudio (Mergner et al., 2025). A ambos talleres asistieron 24 participantes de diferentes ámbitos académicos, la mayoría con menos de tres años de experiencia docente.

B. DIMENSIONES ABORDADAS

Plan de estudios • Metodologías docentes • Participación

C. NECESIDAD/PROBLEMA

Las personas participantes no estaban familiarizadas con el concepto de interseccionalidad y buscaban formas prácticas de trasladarlo a sus propios contextos docentes.

D. OBJETIVOS

- Ayudar al personal docente a comprender y aplicar la interseccionalidad en el diseño del currículum.

- Permitir la reflexión sobre la posicionalidad y la desigualdad estructural.
- Proporcionar herramientas participativas para experimentar la interseccionalidad como práctica, más que como teoría.
- Fomentar el debate sobre cómo el contenido de los cursos y los métodos de docencia reflejan o desafían las normas dominantes.

E. PARTICIPANTES Y ENTORNO

Veinticuatro miembros del profesorado de diferentes ámbitos académicos, en su mayoría docentes que se encuentran en los inicios de su carrera, participaron en talleres de dos días de duración celebrados en la Technische Universität Dortmund.

F. ACTIVIDAD/INTERVENCIÓN

Se utilizaron dos herramientas participativas: la **Power Flower** y la **Red de Similitudes**.

- La **Power Flower** guió a las personas participantes a través de una reflexión sobre las posiciones sociales dominantes y mar-

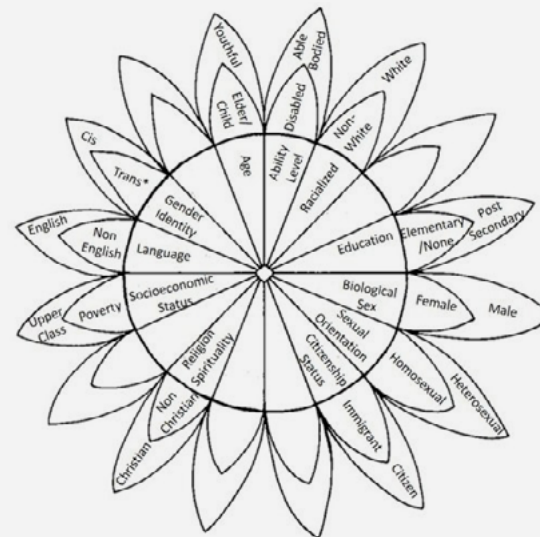
ginadas en categorías como el idioma, la ciudadanía, la capacidad, la identidad de género y el origen social. Ayudó a poner de manifiesto cómo los ejes entrecruzados del privilegio y la exclusión determinan no solo quién está en el aula, sino también cómo se posiciona, legitima y transmite el conocimiento.

- La **Red de Similitudes** sirvió como actividad de calentamiento. Se pidió a las personas participantes que encontrarán experiencias compartidas con personas que no conocían y que visualizaran estas conexiones en una red física. Aunque no se trataba explícitamente del poder, el método suscitó un debate sobre cómo la posición social determina los puntos en común.

G. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Las personas participantes debatieron cómo las suposiciones implícitas en el contenido del curso o en los ejemplos pueden reflejar las normas dominantes y cómo la diversificación de las referencias, las voces y las modalidades de participación podría cuestionar esto.

Figura 2.
Plantilla de Power Flower de WeRise (s. f.)



H. EVIDENCIA Y RESULTADOS

Las evaluaciones posteriores al taller confirmaron que quienes participaron consideraron útiles las herramientas para aplicar el pensamiento interseccional a su docencia. Todas las personas encuestadas informaron haber obtenido una mejor comprensión de la interseccionalidad, y la mayoría ya había comenzado a implementar aspectos de esta en sus cursos. Algunas personas encontraron que la **Power Flower** era emocionalmente intensa, lo que subraya la importancia de enmarcar y facilitar cuidadosamente la planificación de tales reflexiones en sus propios cursos.

I. RETOS

Intensidad emocional para algunas personas, lo que requiere una facilitación cuidadosa.

J. MATERIALES Y TIEMPO

- Hoja de trabajo o plantilla Power Flower.
- Espacio para moverse y conectar para la Red de Similitudes.
- Duración: taller de dos días.

K. REFERENCIAS

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, y Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.17645/si.9829>

UN Women. (2021). *Intersectionality resource guide and toolkit*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit>

Warat, Marta, Michcik, Julia, y Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *Interseccionalidad en la educación superior: prácticas promotoras en la docencia*. Uniwersytet Jagielloński.

<http://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/PROMISING-PRACTICES-CAST.pdf>

WeRise. (n.d.). Power Flower: Our intersecting identities.

https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_o.pdf?file=1&force=a

8.2.

Exploración de las experiencias y las desigualdades del alumnado en la educación superior

Los dos estudios de caso siguientes se desarrollaron en el marco de los talleres para estudiantes realizados en la Uniwersytet Jagielloński como parte del proyecto InterHEd. En ellos se analiza cómo las desigualdades interseccionales configuran sus experiencias cotidianas en la educación superior, desde el acceso a la vivienda y los recursos materiales hasta la participación en el aula y la acción colectiva. En conjunto, ilustran cómo los enfoques participativos pueden amplificar las voces del alumnado y proporcionar una visión crítica de las condiciones estructurales que afectan la igualdad en la educación superior.

Caso A: Exploración de la interseccionalidad en el contexto de una huelga estudiantil

A. CONTEXTO

El seminario piloto sobre interseccionalidad tuvo lugar en mayo de 2024, durante una ocupación estudiantil de 17 días de una residencia llamada «Kamionka», en Cracovia, que las autoridades universitarias habían decidido cerrar. Durante la huelga, el alumnado organizó comidas y debates sobre estrategia y tácticas, así como conferencias, talleres y debates con personas invitadas para abordar colectivamente la crisis de vivienda a la que se enfrentaban. La propuesta de un seminario sobre interseccionalidad fue aprobada por la organización.

B. DIMENSIONES ABORDADAS

Entornos de aprendizaje • Participación • Currículum

C. NECESIDAD/PROBLEMA

El alumnado se enfrentaba a dificultades económicas, inseguridad en materia de vivienda y falta de apoyo institucional. El cierre de la residencia amenazaba el acceso a una vivienda asequible, una condición clave para que el alumnado autosuficiente pudiera estudiar. El

seminario tenía por objeto proporcionar un espacio para debatir cómo las desigualdades se entrecruzan en la vida cotidiana y las experiencias educativas del alumnado.

D. OBJETIVOS

- Introducir el concepto de interseccionalidad y su utilidad para comprender la situación del alumnado en huelga.
- Crear un espacio seguro y colectivo para compartir experiencias personales de desigualdad.
- Identificar las principales barreras a las que se enfrentan el alumnado en relación con la clase social, la vivienda, la salud y el género.

E. PARTICIPANTES Y ENTORNO

Aproximadamente 50 estudiantes participaron en la ocupación y en el seminario. Se invitó a dos docentes de universidad a impartir la sesión. La reunión tuvo lugar en el sótano del edificio de la residencia, donde las autoridades habían cortado la electricidad.

F. ACTIVIDAD/INTERVENCIÓN

Tras una breve introducción al concepto de interseccionalidad y su relevancia para la huelga, las personas participantes entablaron una conversación abierta. El alumnado compartió historias personales sobre sus experiencias con dificultades económicas, problemas de vivienda, problemas de salud mental, neurodiversidad y pobreza menstrual. El debate se desarrolló en un ambiente de emociones compartidas, comunidad y confianza, iluminado por la luz de las velas debido al corte de electricidad.

G. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Los temas planteados durante la conversación revelaron cómo los diferentes ejes de desigualdad (clase, situación migratoria, salud, género y neurodiversidad) se entrecruzan para configurar el acceso del alumnado al estudio y al bienestar. Las experiencias del alumnado extranjero de Ucrania y Bielorrusia, el alumnado con problemas de salud mental y las afectadas por la pobreza menstrual pusieron de relieve la multiplicidad de barreras que existen en el entorno académico.

H. EVIDENCIA Y RESULTADOS

El seminario permitió a las personas participantes expresar y conectar diversas experiencias de marginación. El debate hizo hincapié en que las condiciones económicas, las barreras burocráticas y los problemas de salud se combinan para restringir la participación equitativa en la educación superior. El entorno fomentó la solidaridad y la reflexión colectiva entre el alumnado y el personal docente.

J. RETOS

- El seminario tuvo lugar durante una huelga estudiantil políticamente delicada.
- Las revelaciones emocionales y personales requerían una facilitación cuidadosa y confianza.
- La falta de electricidad y de apoyo formal crearon condiciones difíciles.

Caso B: Manifiesto colaborativo desde una perspectiva interseccional

A. CONTEXTO

El taller titulado *Crafting Change: Intersectionality and Student Advocacy* se organizó en la Uniwersytet Jagielloński como una experiencia inmersiva y participativa para un grupo de estudiantes que se reunieron en tres sesiones semanales consecutivas. El objetivo de estas reuniones era explorar cómo la interseccionalidad da forma a la vida académica del alumnado a través de la reflexión teórica, la expresión creativa y el trabajo colaborativo.

B. DIMENSIONES ABORDADAS

Currículum • Participación • Pedagogía y metodología docente

C. NECESIDAD/PROBLEMA

El alumnado experimenta formas diversas e interseccionales de desigualdad dentro de la educación superior. Era necesario crear un espacio en el que pudieran reflexionar sobre estas experiencias y expresarlas colectivamente.



► Figura 3.

Manifiestos destacados creados por estudiantes de la Uniwersytet Jagielloński, que presentan las dificultades económicas a las que se enfrentan mientras estudian.

D. OBJETIVOS

- Introducir el concepto de interseccionalidad y su relevancia para las experiencias académicas del alumnado.
- Facilitar la reflexión sobre cómo la identidad moldea las interacciones con los currículos, la evaluación y los entornos de aprendizaje.
- Permitir al alumnado cocrear un manifiesto que exprese sus percepciones colectivas, retos y demandas de soluciones para abordar estas necesidades.

E. PARTICIPANTES Y ENTORNO

Participantes: un grupo de estudiantes de la Uniwersytet Jagielloński.

Duración: tres reuniones en semanas consecutivas.

Entorno: taller participativo que combina debate y ejercicios creativos.

F. ACTIVIDAD/INTERVENCIÓN

El taller introdujo al alumnado en la interseccionalidad como marco para comprender cómo diversos aspectos de la identidad, como el género, la raza, la clase social y la discapacidad, se entrecruzan para configurar las experiencias individuales. A través de debates y lecturas guiadas, las personas participantes se familiarizaron con los fundamentos teóricos y reflexionaron sobre cómo funcionan los privilegios y la marginación en el ámbito académico.

El alumnado trabajó en pequeños grupos para debatir cómo sus identidades afectaban sus experiencias con los métodos de evaluación, los estilos de docencia, los entornos de aprendizaje y los planes de estudio. Se utilizaron ejercicios creativos como el dibujo, los juegos de rol y la escultura corporal para expresar emociones y reflexiones.

La actividad principal consistió en la creación conjunta de un **manifiesto**. Cada grupo se centró en un reto específico y elaboró un

breve documento escrito en el que se articulaban sus matices. Posteriormente, los manifiestos se presentaron y debatieron durante una jornada de exposición final. La exposición, titulada «¿Es un estudiante un ser humano?», mostró una serie de manifiestos escritos por estudiantes de la licenciatura en Sociología. La exposición se organizó junto con un seminario abierto en el que se presentaron los resultados de los talleres de InterHEd y una publicación centrada en las condiciones materiales que afectan la vida estudiantil. La publicación se basó en proyectos de investigación realizados por estudiantes del curso *Sociología en Acción*. El evento tenía como objetivo reunir a estudiantes, miembros del cuerpo docente y autoridades universitarias para fomentar el diálogo en torno a las experiencias vividas por el alumnado y los factores estructurales que configuran la educación superior.

G. ANÁLISIS INTERSECCIONAL

El taller empleó la interseccionalidad como herramienta analítica y creativa, lo que permi-

tió al alumnado conectar las desigualdades estructurales con sus experiencias vividas y articular las formas en que estas desigualdades se entrecruzan y se manifiestan en la educación superior.

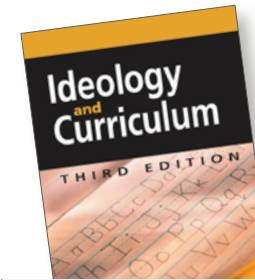
H. EVIDENCIA Y RESULTADOS

El alumnado elaboró manifiestos en los que destacaban experiencias como las dificultades económicas, las expectativas de género y las barreras lingüísticas. Los manifiestos sirvieron como herramientas de reflexión y defensa para concienciar sobre los retos interseccionales en el ámbito académico.

I. RETOS

- Requiere un entorno de confianza y seguridad emocional.
- Depende de la participación voluntaria.
- Necesita la orientación de una persona facilitadora y tiempo para la síntesis colectiva.

Lista de referencias finales



Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.1215/9780822395324>.

Ahmed, Sara K. (2018). *Being the change: Lessons and strategies to teach social comprehension*. Heinemann. ISBN 978-0-325-09970-5

Andrews-Clark, Taylah. (2023, 1 de julio). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*.

<https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>

Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, y Milem, Jeffrey F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507–510.

<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00710.x>

Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum* (3ª ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>

<https://doi.org/10.4324/9780203487563>

Arao, Brian, y Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. En Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781003447580>

Ariño, Antonio, y Llopis, Ramón. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-84-694-9579-7

Ariño, Antonio, Llopis, Ramón, y Soler, Inés. (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. (Campus Vivendi. Observatorio de la vida y la participación de los estudiantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-370-9654-4

Baylina, Mireia y Rodó-Zárate, María. (2016). New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 608–620.

<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>

Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.

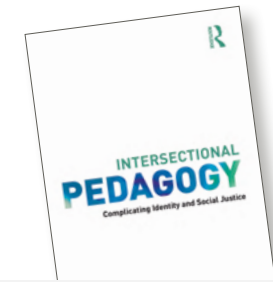
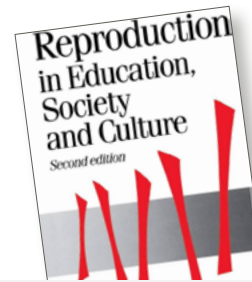
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, y Nişancıoğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university: A primer*. Pluto Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv4ncntg.3>

Bilge, Sirma. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10 (2), 405–424.

<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>



BMFTR. (2025). Gleichstellung und Vielfalt in der Wissenschaft.

https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm_node.html

Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2ª ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190

Bovill, Catherine. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.

<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>

Britzman, Deborah P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

Brookfield, Stephen. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2ª ed.). Jossey-Bass.

Brown, Nicole, y Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.

<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>

Brown, Nicole, y Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>

Carless, David, y Boud, David. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. En Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>

Case, Kim A., y Rios, Desdama. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315672793-5>

Case, Kim A. (Ed.). (2017). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315672793>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.

<https://udlguidelines.cast.org>



Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>

Charta der Vielfalt. (2025). *Unterzeichnung*.

<https://www.charta-der-vielfalt.de/>

Chojan, Adrian, y Woźniczko, Karolina. (2024). Migracje a szkolnictwo wyższe w Polsce. *Economic & Political Thought/ Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, 80(1).

<https://doi.org/10.14746/nsw.2015.2.7>

Collins, Patricia Hill, y Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>

Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203900055>

Collins, Patricia Hill. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv1hpkdj>

Coll-Planas, Gerard, Rodó-Zárate, Maria, y García-Romeral, Gloria. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violència de gènere amb joves*.

<http://hdl.handle.net/10854/7571>

Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. In B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.

<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>

Cooper, Grant, y Berry, Amanda. (2020). Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: Students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, 42(1), 151–166.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>

Cornelius, Nelarine, Gooch, Lorraine, y Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. En M. Noon y E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan.

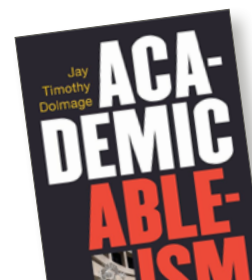
<https://doi.org/10.1057/97803339778803>

Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.1005624>

Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

<https://doi.org/10.2307/1229039>



Czarnecki, Krzysztof. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 161–189.

<https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.7>

Deed, Craig, y Alterator, Scott. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3).

<https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1165>

DFG. (2022). *Research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation.

<https://www.dfg.de/resource/blob/175866/31c2a3aca-49b1048a4d80c77c232a251/fogd-2022-en-data.pdf>

DFG. (2025). *The DFG's research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation.

<https://www.dfg.de/en/basics-topics/basics-and-principles-of-funding/equal-opportunities/research-oriented>

Dobbins, Michael, y Kwiek, Marek. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16(5), 519–528.

<https://doi.org/10.1177/1474904117728132>

Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>

Domański, Henryk. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93. ISSN 0039-3371

European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2020a). *Gendered innovations 2: How inclusive analysis contributes to research and innovation – policy review*. Publications Office of the European Union.

<https://doi.org/10.2777/316197>

European Commission. (2020b). *Horizon Europe: Guidance on gender equality plans*. Publications Office of the European Union.

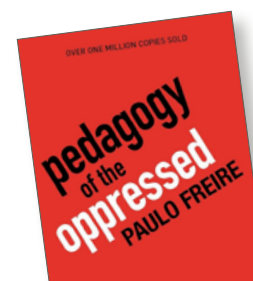
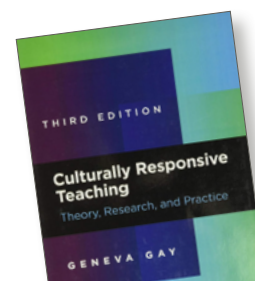
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>

European Commission. (2021a). *Communication from the Commission: A new ERA for research and innovation*. Publications Office of the European Union.

<https://data.europa.eu/doi/10.2777/605834>

European Commission. (2021b). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union.

<https://doi.org/10.2777/06090>



European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country report – Spain*. Publications Office of the European Union.

<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769

Gallego-Noche, Beatriz, Goenechea, Cristina, Antolínez-Domínguez, Immaculada, y Valero-Franco, Concepción. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93.

<https://doi.org/10.17645/siv9i3.4065>

García-Andreu, Hugo, Fernández Acebal, Alejandro, y Aledo, Antonio. (2020). Higher education segregation in Spain: Gender constructs and social background. *European Journal of Education*, 55, 76–90.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12377>

García-Cano Torrico, María, Jiménez-Millán, Azahar, y Hinojosa-Pareja, Eva F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 61(4), 835–852.

<https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>

García-Cano Torrico, María, Buenestado Fernández, Mariana, Hinojosa Pareja, Eva F., y Jiménez Millán, Azahara. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84.

<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>

Garland-Thomson, Rosemarie. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.

<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>

Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2ª ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780

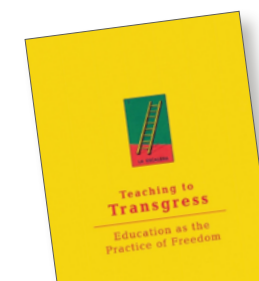
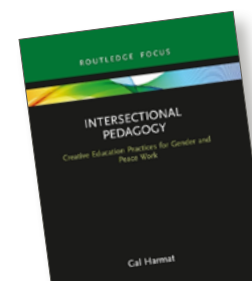
Giermanowska, Ewa, Raław, Mariola, y Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. In *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.

<https://doi.org/10.1108/s1479-354720230000013011>

Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, y Andries, Caroline. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>

Grzanka, Patrick. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (1ª ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084



García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, y González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Métodos pedagógicos innovadores: Herramientas pedagógicas para incorporar la interseccionalidad en la docencia universitaria*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

<http://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/Innovative-Teaching-Methods-Report-CAST.pdf>

GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*. Główny Urząd Statystyczny.

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html>

Hall, Naomi M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. En *Intersectional Pedagogy* (pp. 150-170). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>

Hansen, Nancy, y Philo, Chris. (2007). The normality of doing things differently: Bodies, spaces and disability geography. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 493–506.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00417.x>

Harmat, Gal. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429319518>

Heitzmann, Daniela., y Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta Klein y Daniela Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (pp. 11–45). Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-5041-7

Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.

<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>

Herrera Cuesta, Damián (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391–406.

<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>

hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

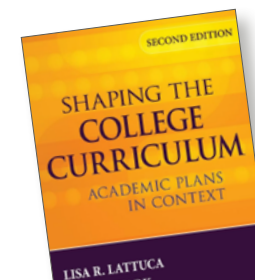
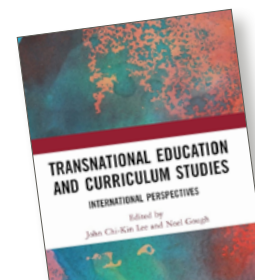
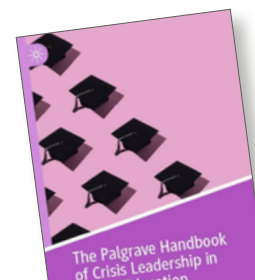
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>

HRK. (2025). *Towards greater gender equality in the appointment of professors – voluntary commitment of German universities*.

<https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/towards-greater-gender-equality-in-the-appointment-of-professors-voluntary-commitment-of-german-un/>

IGLYO. (2021). *LGBTQI Education Inclusion Index*. IGLYO.

<https://www.iglyo.org/resources/lgbtqi-inclusive-education-study-2021>



Jackson, Alecia Y., y Mazzei, Lisa A. (2012). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605081>

Jiménez-García, Juan R., y Fachelli, Sandra. (2025). Análisis multifactorial de la inserción laboral de personas graduadas. Equidad del sistema y persistencia de desigualdades de género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 192, 125–148.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.192.125-148>

Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, y Jones, James M. (Eds.). (2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.9426902>

Kezar, Adrianna. (2008). Understanding leadership strategies for addressing the politics of diversity. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 406–441.

<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772109>

Kitchin, Rob. (1998). 'Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people. *Disability & Society*, 13(3), 343–356.

<https://doi.org/10.1080/09687599826678>

Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, y Tan, Shannon (Eds.), *The Palgrave handbook of crisis leadership in higher education*. Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2_7

Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Langa Rosado, Delia, y Río Ruiz, Manuel Ángel. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 71–96. ISSN 0211-8939

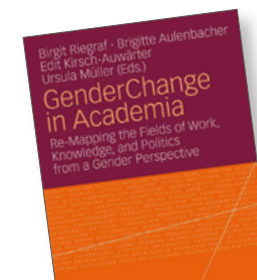
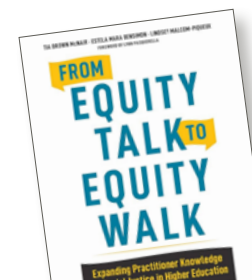
Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.

<https://doi.org/10.5771/0935-9915-2014-3-207>

Lattuca, Lisa R., y Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2ª ed.). Jossey-Bass.

Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Jan McArthur y Tavis D. Jules (Eds.), *Transnational education and curriculum studies* (pp. 18–35). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781351061629-14>



Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, BOE-A-2022-2978 (2022).

<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE-A-2023-7500 (2023).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>

Lombardo, Emanuela, Bustelo, María, Alonso, Alba, Verge, Tània, Elizondo, Arantxa, Tildesley, Rebecca, Diz, Isabel, y La Barbera, MariaCaterina. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades: Recomendaciones. Proyecto UNIGUAL / InterUNIGUALes*.

<https://interuniguales.com/recomendaciones/>

Łuczaj, Kamil. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 789–805.

<https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0040>

Lynch, Kathleen, y O’Riordan, Cathleen. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478.

<https://doi.org/10.1080/0142569980190401>

Márquez, Carmen, y Melero Aguilar, Noelia. (2023). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>

Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.

<https://doi.org/10.2307/1229035>

McNair, Tia Brown, Bensimon, Estela Mara, y Malcom-Piqueux, Lindsey. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.

<https://doi.org/10.1002/9781119428725>

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, y Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

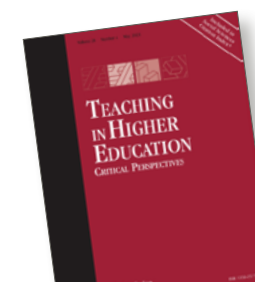
<https://doi.org/10.17645/si.9829>

Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. In Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, y Ursula Müller (Eds.), *Gender change in academia: Re-mapping the fields of work, knowledge and politics from a gender perspective* (pp. 305–316). VS Verlag.

https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1_23

Mikiewicz, Piotr. (2008). Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji. *Rocznik Lubuski*, 34, 13–25.

<https://zbc.uz.zgora.pl/repository/publication/76924>



Museus, Samuel D., Yi, Varaxy, y Saelua, Natasha. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 40(2), 187–215.

<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>

Navarro Guzmán, Capilla, y Casero Martínez, Antonio. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.

<https://doi.org/10.15581/004.22.2075>

Naylor, Ryan, y Mifsud, Nathan. (2019). *Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students*. La Trobe University. Document number: TD/TNC 138.628

Nichols, Sue, y Stahl, Garth. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255–1268.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>

Nieminen, Juuso. H. (2021). Governing the ‘disabled assessee’: A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 36(1), 1–28.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>

Nieminen, Juuso H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>

Nkrumah, Tara, y Scott, Kimberly, A. (2022). Mentoring in STEM higher education: A synthesis of the literature to (re)present the excluded women of color. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 50.

<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00367-7>

Noah, Tolulope, y Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.

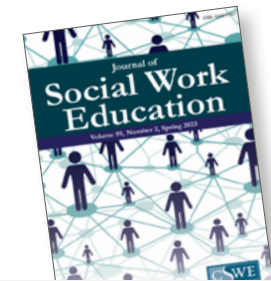
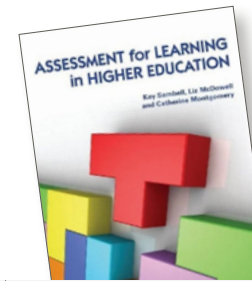
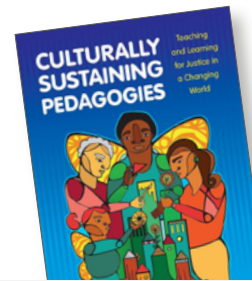
https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/

O’Neill, Geraldine. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Higher Education Academy. ISBN: 9781905254989

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators — Spain country note*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/coocad36-en>

Oliveira, Luísa, y Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. En Katarina Prpić, Luísa Oliveira, y Sven Hemlin (Eds.), *Women in science and technology* (pp. 27–51). Institute for Social Research – Zagreb; Sociology of Science and Technology Network. ISBN 9789536218417



Ong, Maria, Jaumot-Pascual, Nuria, y Ko, Lily T. (2020). Research literature on women of color in undergraduate engineering education: A systematic thematic synthesis. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 581–615.

<https://doi.org/10.1002/jee.20345>

Paris, Django, y Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.

Pérez Serrano, Gloria y Sarrate Capdevila, M^a Luisa. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 85–104.

<https://doi.org/10.5944/educxxi.16.1.718>

Ploszaj, Adam. (2025). Individual-level determinants of international academic mobility: Insights from a survey of Polish scholars. *Scientometrics*, 130, 1–18.

<https://doi.org/10.1007/s11192-025-05281-7>

Rębisz, Sławomir, y Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352.

<https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1364134>

Rehman, Maham, Santhanam, Divya, y Sukhera, Javeed. (2023). Intersectionality in Medical Education: A Meta-Narrative Review. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 517–528.

<https://doi.org/10.5334/pme.1161>

Report on Invisible Homophobia. (2023). *Niewidzialna homofobia*.

https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02_Report-Preciuous_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf

Sambell, Kay, McDowell, Liz, y Montgomery, Catherine. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203818268>

Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Sekula, Paulina, Struzik, Justyna, Krzaklewska, Ewa y Ciaputa, Ewelina. (2018). *Gender Dimensions of Physics. A qualitative study from the European Research Area*.

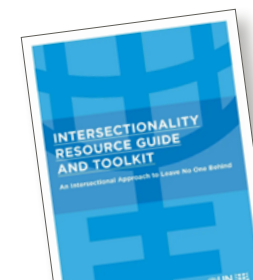
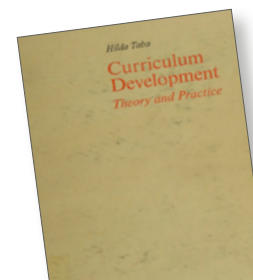
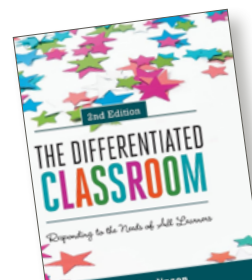
https://www.genera-network.eu/_media/genera-genera_gender_dimensions_of_physics.pdf

Shrewsbury, Carolyn. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.

<https://www.jstor.org/stable/40003432>

Simon, Jay David, Boyd, Reyko, y Subica, Andrew. M. (2022). Refocusing intersectionality in social work education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34–45.

<https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>



Solomon, Jane. (2002). "Living with X": A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator's Guide* (Psychosocial Wellbeing Series).

http://www.repssi.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=99999999

Soria, Krista M., Horgos, Bonnie, Roberts, Brayden J. y Hallahan, Katie (2020). *Undergraduates' Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity*. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.

<https://escholarship.org/uc/item/1rf4p547>

Subocz, Elżbieta, y Sternicka-Kowalska, Magdalena. (2025). Polski system edukacji wyższej i relacje społeczne z Polakami w opiniach studentów-uchodźców z Ukrainy — komunikat z badań. *Annals of Social Sciences/Roczniki Nauk Społecznych*, 53(3), 189-200.

<https://doi.org/10.18290/rns2025.0030>

Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace y World. ISBN 0155167405

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip y Panadero, Ernesto. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 6, 467-481.

<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, y Umarova, Anastasiya. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 45, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

Tomlinson, Carol. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2ª ed.). ASCD. ISBN 9781416618607

Troiano, Helena, y Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 0(0), 1-23.

<https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>

TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.

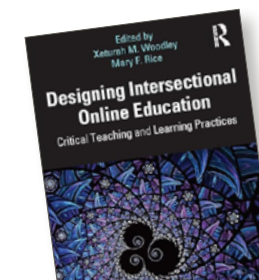
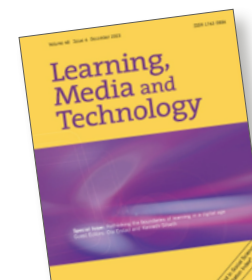
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>

Tyler, Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>

UN Women. (2021). *Intersectionality resource guide and toolkit*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit>



University of Hamburg. (2025a, 27 de febrero). *All-gender toilets*.

<https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>

University of Hamburg. (2025b, 7 de julio). *Code of conduct for religious expression at the University of Hamburg*.

<https://www.uni-hamburg.de/en/uhh/profil/leitbild/verhaltenskodex-religionsausuebung.html>

von Hardenberg, Aletta Gräfin, y Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen y Cathrine Seierstad (Eds.), *Corporate social responsibility and diversity management* (pp. 111–127). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0_6

Warat, Marta, Michcik, Julia, y Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *Interseccionalidad en la educación superior: prácticas prometedoras en la docencia*. Uniwersytet Jagielloński.

<http://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/PROMISING-PRACTICES-CAST.pdf>

WeRise. (n.d.). Power Flower: Our intersecting identities.

https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_0.pdf?file=1&force=

Widido, Kaesang. (2023). From awareness to action: Enhancing equity and inclusion in classrooms through culturally responsive teaching. *Social Science Chronicle*, 3(1).

<https://doi.org/10.56106/ssc.2023.005>

Williamson, Ben, Eynon, Rebecca, y Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.

<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Woodley, Xeturah M, y Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

Zawistowska, Alicja. (2011). Horizontal inequalities in higher education. *Polish Sociological Review*, 175(3), 333–350.

<https://polish-sociological-review.eu/pdf-126478-54223?filename=Horizontal-Inequalities-i.pdf>

