

De la reflexió a l'acció:

LA GUIA DE RECURSOS
INTERHED PER INCORPORAR
LA INTERSECCIONALITAT EN
L'EDUCACIÓ SUPERIOR

Nom del projecte

InterHEd. Interseccionalitat en l'educació superior

Codi del projecte

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Finançament:

Cofinançat per Erasmus+ KA220 en Educació Superior

Editores

Gloria García-Romeral i Marina Garcia-Castillo

Autores

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

Col·laboracions

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

© d'aquesta edició: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya i Eumo Gràfic SAU 2026

ISBN 979-13-991171-7-2

Aquest resultat forma part d'InterHEd: Intersectionality in Higher Education, un projecte Erasmus+ que té com a finalitat avançar cap a institucions d'educació superior més inclusives i diverses mitjançant la promoció de la transversalitat de la interseccionalitat en la docència universitària.

Aquest projecte ha estat finançat amb el suport de la Comissió Europea. Aquesta publicació reflecteix només les opinions de les autores, i la Comissió no es pot fer responsable de l'ús que es pugui fer de la informació que conté.

Consorti

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

Technische Universität Dortmund Liudvika Leisyte (Investigadora principal)

Uniwersytet Jagielloński Marta Warat (Investigadora principal)



InterHEd. Interseccionalitat en l'educació superior



in : /interhed

✉ : gloria.garciaromeral@uvic.cat



Taula de continguts

1. Introducció: context, propòsit i ús de la Guia de recursos InterHEd	6
Finalitat de la Guia de recursos	8
Públic objectiu	8
Estructura de la Guia de recursos	9
Sobre el projecte InterHEd	10
Com utilitzar la Guia de recursos	11
Referències	12
2. Capes de desigualtat: la Unió Europea i els contextos específics dels països	13
2.1. Diversitat i igualtat a les institucions d'educació superior: la perspectiva de la UE	14
2.2. Desigualtats a les institucions d'educació superior alemanyes	15
2.3. Desigualtats a les institucions d'educació superior poloneses	17
2.4. Desigualtats a les institucions d'educació superior espanyoles	20
Referències	23
3. Interseccionalitat com a manera d'abordar les desigualtats a l'educació superior	28
3.1. Definició i fonament conceptual	29
Poder i estructura	29
La naturalesa relacional i dinàmica de les posicions socials	30
3.2. Docència des d'una perspectiva interseccional	31
Bases de la pedagogia interseccional	33
Estratègies i metodologies pedagògiques	34
Reptes i tensions	35
Referències	36
4. Aplicació d'una perspectiva interseccional en els entorns d'aprenentatge	38
4.1. Què són els entorns d'aprenentatge?	39
4.2. De quina manera és rellevant la interseccionalitat en els entorns d'aprenentatge?	40
4.3. Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional en els entorns d'aprenentatge de l'educació superior?	43
4.4. Reflexions finals	47
Referències	48
5. Incorporar una perspectiva interseccional en el disseny curricular	50
5.1. Què és el disseny curricular?	51
5.2. De quina manera és rellevant la interseccionalitat en el disseny curricular?	52
5.3. Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional en el disseny curricular?	54
5.4. Reflexions finals	57
Referències	57

6. Incorporar una perspectiva interseccional en les pràctiques docents	59
6.1. Metodologies d'ensenyament	62
6.1.1. Què són les metodologies d'ensenyament?	62
6.1.2. De quina manera és rellevant la interseccionalitat en les metodologies d'ensenyament?	62
6.1.3. Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional a les metodologies d'ensenyament en l'àmbit de l'educació superior?	63
6.2. Participació	65
6.2.1. Què és la participació?	65
6.2.2. De quina manera és rellevant la interseccionalitat per a la participació?	65
6.2.3. Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional en la participació?	66
6.3. Avaluació	69
6.3.1. Què és l'avaluació?	69
6.3.2. De quina manera és rellevant la interseccionalitat per a l'avaluació?	69
6.3.3. Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional en l'avaluació?	71
6.4. Reflexions finals	73
Referències	74
7. Veus d'estudiants sobre la desigualtat en l'educació superior	76
7.1. Reflexions de la Uniwersytet Jagielloński	79
7.2. Reflexions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya	81
7.3. Aprenentatges de la Technische Universität Dortmund	84
7.4. Reflexions finals	85
Referències	87
8. Estudis de cas pràctics	88
8.1. Aplicacions pràctiques de la interseccionalitat en la docència	89
Cas A: Incorporació de la interseccionalitat en el disseny d'estudis de casos clínics	90
Cas B: Introducció de les desigualtats als programes de grau d'Educació Infantil	91
Cas C: Explorant les desigualtats dins l'aula del Grau de Biologia	93
Cas D. Reflexionant sobre la interseccionalitat a través de la Power Flower i la Xarxa de Similituds	95
8.2. Explorant les experiències de l'alumnat i les desigualtats en l'educació superior	98
Cas A: Explorant la interseccionalitat en un context de vaga estudiantil	98
Cas B: Manifestos col·laboratius des d'una perspectiva interseccional	99
Llista final de referències	102

1.

**Introducció:
context, propòsit
i ús de la Guia
de recursos
InterHEd**

En les darreres dècades, l'accés a l'educació superior s'ha expandit significativament a tot Europa com a part d'esforços més amplis per democratitzar el coneixement i promoure la inclusió. **Les universitats s'han tornat més diverses** pel que fa als orígens, les experiències i les aspiracions del seu alumnat. No obstant això, aquesta diversificació creixent **no ha donat lloc a experiències o resultats igualitaris**. Tot i que aparenten ser neutrals i estar emmarcades en un discurs d'excel·lència acadèmica, les institucions d'educació superior continuen reproduint i legitimant formes de desigualtat que, de manera subtil però poderosa, configuren les trajectòries de l'alumnat.

Com a resposta a aquestes desigualtats persistents, la **interseccionalitat** ha sorgit com un potent marc conceptual per entendre com els múltiples eixos d'opressió, com ara la raça, el gènere, l'ètnia, la classe, la sexualitat, la discapacitat i la situació migratòria, entre d'altres, s'entrellacen per conformar les experiències d'inclusió i exclusió. Tot i que la interseccionalitat és cada cop més present en la recerca acadèmica, els discursos i les polítiques, **la seva aplicació a les pràctiques docents i d'aprenentatge continua sent limitada**, inconsistent i sovint superficial (Mergner et al., 2025; Rehman et al., 2023; Nichols i Stahl, 2019). En aquest context, s'ha desenvolupat la Guia de recursos InterHEd, amb l'objectiu de superar la bretxa entre els debats teòrics i els enfocaments pràctics, i donar suport a aquelles persones interessades a explorar la interseccionalitat com una perspectiva útil i transformadora en l'educació superior.

Finalitat de la Guia de recursos

La Guia de recursos InterHEd s'ha desenvolupat per donar suport a la **incorporació d'una perspectiva interseccional** a les pràctiques docents i d'aprenentatge dins de les institucions d'educació superior. El seu objectiu principal és integrar la teoria crítica i la pràctica pedagògica oferint, al personal docent i institucions, eines i estratègies per ajudar-los a abordar de manera significativa la complexitat de les desigualtats en els espais acadèmics.

En lloc de prescriure un únic model, la Guia de recursos és eina flexible i adaptable per a l'ús en diferents disciplines, contextos nacionals i cultures institucionals. Està pensada per donar suport a les persones implicades en el desenvolupament del currículum, les pràctiques docents, el suport a l'alumnat i la política educativa perquè reconsiderin els seus rols, pràctiques i estructures des d'una mirada interseccional. A més, **es complementa amb els altres resultats del projecte InterHEd** (vegeu García-Romeral et al., 2025; Warat et al., 2025).

Basant-se en el treball col·lectiu del consorci InterHEd, la Guia de recursos parteix

d'aquests resultats per desenvolupar i aplicar les seves conclusions a la pràctica:

- **Tallers participatius** amb alumnat i professorat.
- Un mapeig i una recopilació d'**eines pedagògiques innovadores i pràctiques prometedores**.
- Una **reflexió col·laborativa** entre socis de diversos contextos geogràfics i disciplinaris.

Té com a objectiu generar un canvi institucional i pedagògic abordant **quatre dimensions clau** de l'educació superior en què es reproduïxen les desigualtats: *el programa docent, els entorns d'aprenentatge, la pedagogia i metodologia docent, i l'avaluació*.

En última instància, la Guia de recursos pretén contribuir a la creació d'espais universitaris més justos, inclusivament i compromesos críticament, on la diferència no sigui simplement tolerada, sinó que es valori activament com a punt de partida per a la transformació estructural.

Públic objectiu

La Guia de recursos InterHEd està dirigida principalment al **professorat universitari** interessat a abordar les desigualtats i transformar l'educació superior mitjançant pedagogies crítiques. També s'adreça a **futurs docents**, incloent-hi el personal **acadèmic** que tot just inicia la seva carrera i **persones doctorandes** que estan desenvolupant la seva pràctica docent.

A més, la Guia de recursos està pensada com una eina per al **personal que treballa en les unitats de diversitat**, inclusió i igualtat, incloent-hi les persones responsables de la implementació dels Plans d'Igualtat de Gènere, les persones encarregades de desenvolupar el programa docent i de coordinació acadèmica, així com les persones implicades en la **innovació pedagògica** o en les **polítiques educatives** en l'àmbit institucional. Més enllà de l'àmbit acadèmic, la Guia de recursos InterHEd pot ser d'interès per a les **associacions d'estudiants, personal investigador sobre educació i responsables polítics** que busquin promoure entorns d'aprenentatge més inclusivament i equitativament a tota l'Àrea Europea d'Educació Superior.

Estructura de la Guia de recursos

La Guia de recursos InterHEd es compon de vuit capítols que, en conjunt, ofereixen un marc conceptual i pràctic per abordar les desigualtats en l'educació superior des d'una perspectiva interseccional. Tot i que cada capítol es pot llegir de manera independent, la guia està dissenyada com un conjunt coherent que va de l'anàlisi a l'acció, des del fonament teòric a les estratègies aplicades.

El **capítol 2** s'inicia amb una visió contextual de com es manifesten les **desigualtats en l'educació superior** a la Unió Europea (UE) i als estats membres seleccionats. Aquest capítol proporciona la base per entendre les dinàmiques estructurals que sustenten l'accés, la participació i el reconeixement.

El **capítol 3** presenta la **interseccionalitat com un marc per abordar aquestes desigualtats**. Es basa en les tradicions pedagògiques crítiques, feministes i interseccionals per analitzar com els múltiples eixos de poder s'entrellacen en els espais acadèmics i per què per abordar-los es requereix anar més enllà d'enfocaments additius o basats en la diversitat.

El nucli de l'orientació pràctica de la Guia de recursos es desenvolupa al llarg dels capítols 4, 5 i 6, cadascun dels quals dedicat a una àrea clau de la docència i l'aprenentatge: els entorns d'aprenentatge, el programa docent i la pràctica docent. Aquests capítols comparteixen una estructura comuna: comencen plantejant preguntes clau que guien el contingut de cadascun dels tres capítols: *Què està en joc en aquesta dimensió? Com n'és de rellevant, la interseccionalitat, aquí? Quines estratègies, eines o enfocaments poden ajudar-nos a aplicar la interseccionalitat en aquesta dimensió de l'educació superior?*, respectivament.

El primer d'aquests, el **capítol 4**, explora els **entorns d'aprenentatge**, que no només inclouen les aules físiques i els entorns en línia, sinó també els espais fora de l'aula, com ara les pràctiques i les estades. Examina com aquests entorns estan configurats per les relacions de poder i com poden esdevenir espais de transformació.

A partir d'aquí, el **capítol 5** explora el **programa docent**. Aquest capítol ofereix estra-

tègies per integrar la interseccionalitat en les guies docents, la planificació de cursos i la selecció de continguts, alhora que qüestiona les assumpcions epistemològiques dominants.

Al **capítol 6**, el focus es trasllada a la pròpia **pràctica docent**. Organitzat al voltant de tres aspectes interrelacionats —*metodologies, participació i avaluació*—, presenta eines i reflexions dissenyades per donar suport al personal docent en la promoció d'enfocaments pedagògics inclusius i críticament compromesos.

El **capítol 7** examina els **eixos clau de les desigualtats estructurals** identificats a través de tallers participatius amb alumnat i professorat de les institucions sòcies. A partir de les experiències viscudes per l'alumnat i membres del professorat, al capítol s'hi identifiquen reptes recurrents, incidents crítics i oportunitats de canvi institucional, així com de desenvolupament professional i intel·lectual dins de l'acadèmia.

Per concloure, el **capítol 8** proposa una

sèrie d'**estudis de casos** pràctics extrets de les experiències dels socis d'InterHEd, que demostren com es pot aplicar la interseccionalitat en contextos reals d'ensenyament i aprenentatge.

Com a complement dels capítols, la Guia de recursos incorpora dos tipus de contingut addicionals, presentats en requadres independents al llarg del text: als quadres «**Recursos**» s'hi presenten manuals, guies de recursos i activitats pràctiques seleccionades, desenvolupades en el marc d'InterHEd o extretes de fonts externes; i als quadres «**Enfocant en una disciplina**» s'hi exploren reptes i estratègies específics identificats en àmbits acadèmics particulars.

► Sobre el projecte InterHEd

El projecte **InterHEd. Intersectionality in Higher Education** (Erasmus+ 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620) és un projecte europeu finançat pel programa Erasmus+

(2023–2026) que té com a objectiu promoure institucions d'educació superior més inclusives i socialment justes mitjançant la incorporació d'una perspectiva interseccional a les pràctiques docents i d'aprenentatge. Coordinat per la **Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya**, el projecte compta amb la participació de socis de la **Uniwersytet Jagielloński** (Polònia) i la **Technische Universität Dortmund** (Alemanya), tots ells amb una sòlida experiència en innovació educativa, igualtat de gènere i interseccionalitat.

InterHEd busca enfortir la capacitat de les institucions d'educació superior i del personal acadèmic per reconèixer i abordar les desigualtats interseccionals que afecten les experiències i els resultats de l'alumnat. Promou el desenvolupament d'estratègies institucionals i pedagògiques que van més enllà de la inclusió simbòlica i contribueixen a la transformació estructural.

La metodologia del projecte combina diverses estratègies:

- **Disseny i implementació de tallers participatius** amb alumnat i professorat per examinar com les desigualtats que s'entrellacen configuren els entorns d'aprenentatge i per identificar i experimentar col·lectivament estratègies de canvi.
- **Recollida i anàlisi de bones pràctiques** a universitats europees, que proporcionen exemples concrets de com es poden implementar enfocaments interseccionals en contextos d'educació superior.
- **Cocreació de models de formació** per al personal acadèmic i l'alumnat, concebuts per ser flexibles i adaptables a diversos entorns culturals i a les estructures institucionals d'ensenyament i aprenentatge.
- **Desenvolupament de recursos reflexius i pràctics i de recomanacions polítiques**, destinats a donar suport a les parts interessades en l'àmbit europeu per incorporar la interseccionalitat a les seves pràctiques i fomentar una transformació sostenible dins l'educació superior.

Aquesta Guia de recursos és un dels principals resultats del projecte InterHEd, i es basa en el coneixement col·lectiu generat a través d'aquestes activitats.

Com utilitzar la Guia de recursos

La Guia de recursos InterHEd ha estat dissenyada com un **recurs flexible i modular**. Cada capítol es pot llegir de manera independent, la qual cosa permet a qui ho llegeixi centrar-se en les àrees més rellevants per als seus interessos, disciplines o contextos institucionals. No obstant això, els capítols estan interconnectats i assoleixen una coherència més elevada quan es consideren col·lectivament, ja que, en conjunt, proporcionen una comprensió completa de com incorporar una perspectiva interseccional a la docència universitària.

En particular, el capítol 3 té un paper fonamental. Introdueix el **marc conceptual i teòric** de la interseccionalitat tal com s'aplica a

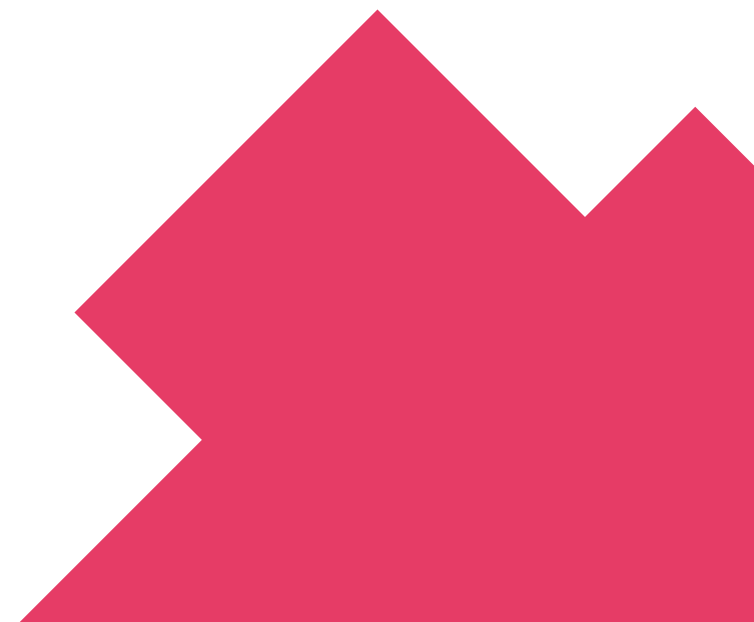
l'educació superior i ofereix reflexions crítiques que donen suport a les estratègies pràctiques presentades als capítols següents. A les persones lectores que no estiguin familiaritzades amb el concepte o que busquin una base teòrica més profunda, se'ls recomana fermament que comencin per aquest capítol abans de passar a les seccions aplicades de la Guia de recursos.

Tot i que la Guia de recursos destaca exemples d'aplicació en disciplines específiques, **no es limita a cap àmbit acadèmic**. Al contrari, està dissenyada per generar reflexió que pugui donar suport a la integració de la interseccionalitat en tots els contextos disciplinaris i institucionals. Atesa la naturalesa situada i relacional de l'anàlisi interseccional, cada context requereix un compromís reflexiu per identificar les estratègies més adequades i significatives.

Al llarg dels capítols, les persones lectores també trobaran enllaços a **recursos externs i complementaris**, com ara materials didàctics, manuals i bones pràctiques. Aquests recursos ofereixen una inspiració addicional

i permeten una exploració i un desenvolupament més profunds.

És important destacar que no es tracta d'un manual de recomanacions estrictes ni d'una llista de verificació a seguir. Més aviat, la **Guia de recursos** ofereix **preguntes i estímuls** que conviden al personal docent i a les institucions a reflexionar críticament sobre les seves pròpies pràctiques, a identificar on es reproduïxen les desigualtats i a imaginar maneres alternatives i més equitatives d'ensenyar i organitzar l'educació superior.



Referències

- ▶ García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Mètodes pedagògics innovadors: Eines per integrar la interseccionalitat a la docència universitària*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/Innovative-Teaching-Methods-Report-CAT.pdf>
- ▶ Mergner, Julia, Pekşen, Sude, i Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*.
<https://doi.org/10.17645/si.9829>
- ▶ Nichols, Sue, i 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>
- ▶ Rehman, Maham, Santhanam, Divya, i 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, i Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *Interseccionalitat a l'educació superior: Pràctiques prometedores a la docència*. Uniwersytet Jagielloński.
<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/PROMISING-PRACTICES-CAT.pdf>

2.

Capes de desigualtat: la Unió Europea i els contextos específics dels països

A tota Europa, els sistemes d'educació superior reflecteixen desigualtats socials estructurals que persisteixen malgrat els compromisos creixents amb la diversitat i la inclusió. La Unió Europea (UE) i els estats membres sovint articulen la igualtat com un valor compartit, però la seva aplicació varia molt entre països. Per entendre aquestes diferències, cal examinar com les polítiques, les lleis i la cultura institucional interactuen per generar tant oportunitats com barreres.

Aquest capítol situa les desigualtats en l'educació superior en tres àmbits: la **Unió Europea**, on es desenvolupen els marcs d'igualtat; l'**àmbit estatal**, on aquests s'adapten i s'implementen; i l'**àmbit institucional**, on prenen forma en el context dels diferents països. Ofereix una visió general d'aquestes dinàmiques a la UE i en tres contextos: **Alemanya, Polònia i Espanya**, per revelar com les disparitats estructurals i les exclusions interseccionals es reproduïxen i es qüestionen en el marc de l'educació superior europea.

2.1.

Diversitat i igualtat a les institucions d'educació superior: la perspectiva de la UE

La UE ha desenvolupat marcs polítics integrals per abordar la igualtat i la diversitat dins de l'Àrea Europea de Recerca (ERA, de l'anglès *European Research Area*), i ha avançat gradualment cap a enfocaments més interseccionals en els darrers anys.

La **igualtat de gènere** ha emergit com una prioritat central a través dels successius Programes Marc (PM6, PM7, Horizon 2020), que van introduir mesures com el seguiment de la participació de les dones, la incorporació de la perspectiva de gènere a la recerca i la institucionalització del canvi mitjançant els *Plans d'Igualtat de Gènere* (GEP, de l'anglès *Gender Equality Plans*). En el marc d'Horizon Europe (2021-2027), els GEP es van convertir en un criteri formal d'elegibilitat per al finançament, i exigien que les organitzacions públiques de recerca i les institucions d'educació superior demostrassin un compromís a llarg termini mitjançant estratègies integrades que aborressin la contractació, la retenció, la progressió professional, la conciliació de la vida laboral i personal, la violència de gènere i la representació de gènere en els òrgans de decisió (European Commission, 2020b).

L'Agenda Política de l'ERA reforça encara més aquest compromís en **reconèixer explícitament la interseccionalitat** i que les desigualtats de gènere s'entrellacen amb altres formes d'opressió basades en l'ètnia, la discapacitat, l'edat, l'orientació sexual i l'origen socioeconòmic. Més enllà del gènere, la UE promou dimensions més àmplies de diversitat a través d'iniciatives com la *Carta Europea de l'Investigador* (2005) i el *Codi de Conducta per a la contractació d'investigadors* (2005), que promouen pràctiques de contractació inclusives i la no discriminació, així com el premi *HR Excellence in Research*, que incentiva les millores institucionals en les condicions laborals i el desenvolupament professional.

L'Acció 4 de l'ERA de la Comissió Europea se centra específicament a fomentar l'accés a l'excel·lència assegurant la igualtat de gènere, la inclusió i l'erradicació de la violència de gènere, mentre que l'Acció 5 promou la circulació de personal investigador i aborda la fuga de cervells mitjançant la millora de les condicions laborals que s'adaptin a les diverses necessitats. Aquest panorama polític en evolució reflecteix un reconeixement creixent

que **l'excel·lència en la recerca requereix desmantellar barreres estructurals** i crear entorns inclusius on el talent de tots els orígens pugui prosperar, i posiciona la igualtat i la diversitat no com a qüestions perifèriques, sinó com a condicions fonamentals per al progrés i la innovació científics.

A partir d'aquest punt, l'enfocament principal de la UE continua essent el personal investigador i el personal acadèmic, i **les mesures interseccionals centrades en l'alumnat continuen essent majoritàriament absents** dels marcs actuals (European Commission, 2020a; 2021b). Tot i que programes com Erasmus+ incorporen disposicions per augmentar l'accés del **grups desfavorits**, incloent-hi els d'origen migrant, els de nivell socioeconòmic baix i les persones amb discapacitat, mitjançant un suport financer reforçat i mesures preparatòries a mida, aquestes intervencions solen abordar les barreres **de manera seqüencial en lloc d'una manera interseccional**.

En un àmbit polític més ampli, el Procés de Bolonya i la seva agenda de Dimensió Social tenen com a objectiu garantir que l'educació

superior reflecteixi la diversitat de la societat. Tanmateix, com que la implementació es delega als estats membres individualment, el grau en què **les desigualtats interseccionals es reconeixen i aborden varia significativament**. Un repte clau per a la UE és desenvolupar eines d'avaluació i mecanismes de rendició de comptes capaços de captar com les múltiples dimensions, com ara l'ètnia, la classe, el gènere, la discapacitat i la sexualitat, interactuen per configurar l'accés, la participació, la persistència i els resultats en l'educació superior.

2.2.

Desigualtats a les institucions d'educació superior alemanyes

▶ A Alemanya, les desigualtats en l'educació superior sorgeixen de la interacció entre la normativa europea, la legislació nacional i les pràctiques institucionals. Estudis comparatius han demostrat que Alemanya va per darrere d'altres països de la UE pel que fa l'avenç de la **igualtat de gènere** en ciència i tecnologia (European Commission, 2021b; Oliveira i Carvalho, 2009). Això assenyala **barreres estructurals persistents** per a la progressió de les dones en aquests àmbits.

Per entendre aquestes dinàmiques, cal examinar com es tradueixen els principis d'igualtat europeus en el sistema d'educació superior alemany. La *Llei general d'igualtat de tracte* (AGG, de l'anglès *General Act on Equal Treat-*

ment), que implementa els principis antidiscriminatoris de la UE a Alemanya, s'aplica al personal universitari, però no a l'alumnat. Això crea una **asimetria en la protecció**, ja que les qüestions relacionades amb l'alumnat, com ara l'admissió, l'avaluació i els serveis, depenen de la política institucional, en lloc de la llei nacional (Heitzmann i Klein, 2012).

Una iniciativa destacada és la *Charta der Vielfalt* (Carta de la Diversitat, 2005), que compromet simbòlicament les organitzacions, incloses les universitats i els centres de recerca, a reconèixer la diversitat i a fomentar un entorn lliure de discriminació. Tot i que la seva adopció ha augmentat la visibilitat institucional sobre la diversitat, **la seva implementació continua sent voluntària** i no vinculant (von Hardenberg i Tote, 2017). En canvi, les *Normes d'Equitat i Diversitat Orientades a la Recerca de la Fundació Alemanya per a la Recerca* (DFG, de l'anglès *Research-Oriented Equity and Diversity Standards of the German Research Foundation*) exigeixen que les institucions d'educació superior presentin **estratègies periòdiques d'igualtat** i informes de progrés (DFG, 2022; 2025).

A escala federal, el Ministeri de Recerca, Tecnologia i Espai (BMFTR) dona suport a l'ascens de les dones en l'àmbit acadèmic a través del *Professorinnenprogramm*, que finança càtedres i places de professorat de carrera per a dones (BMFTR, 2025). Altres mesures inclouen el **seguiment i l'auditoria de gènere**, integrades en acords formals entre els ministeris estatals i les universitats, que exigeixen informes periòdics sobre indicadors de gènere en les places de personal i posicions de lideratge (HRK, 2025).

La gestió de la diversitat en l'educació superior alemanya es troba en una fase inicial i desigual. La seva flexibilitat conceptual permet a les institucions adaptar les seves estratègies, sovint combinant iniciatives dirigides, com ara el mentoratge per a dones o alumnat d'origen migrant, amb objectius organitzatius més amplis. No obstant això, la imatge persistent de l'«estudiant normal» (jove, a temps complet, amb el títol d'Abitur —és a dir, el títol d'accés a la universitat— i sense context migratori) continua modelant les expectatives institucionals i el disseny dels programes. La recerca suggereix que els esforços per la

diversitat són més sostenibles quan s'integren en la identitat institucional i compten amb el suport de l'alta direcció (Langholz, 2014; Kezar, 2008).

La justificació que sustenta la gestió de la diversitat influeix fortament en el seu impacte. Un enfocament pragmàtic tracta la diversitat com una extensió de les polítiques anteriors d'igualtat de gènere. No obstant això, quan es desconnecta del seu context polític original, la gestió de la diversitat corre el risc de ser instrumentalitzada per servir narratives econòmiques, especialment l'argument del «cas de negoci», segons el qual la diversitat millora el rendiment i la competitivitat. Aquesta lògica, sovint dominant en la gestió de recursos humans, pot diluir els objectius de justícia social i desplaçar l'atenció de les desigualtats estructurals. En la pràctica, les iniciatives poden beneficiar aquelles persones que ja estan més a prop de les normes dominants (Meuser, 2010; Cornelius et al., 2001), i reduir d'aquesta manera els objectius de justícia social a una retòrica de gestió.

Tanmateix, exemples d'institucions com la

Universität Hamburg i la Technische Universität Dortmund il·lustren enfocaments més integrats. A la **Universität Hamburg**, les iniciatives de diversitat inclouen lavabos inclusius de gènere, vies d'accés alternatives, un codi de conducta per a les pràctiques religioses i programes internacionals que aborden explícitament les qüestions de gènere i diversitat (University of Hamburg, 2025a; 2025b). A la **TU Dortmund**, la diversitat s'integra de manera sistemàtica en la planificació estratègica mitjançant la transversalitat de la diversitat i polítiques antidiscriminatòries, amb l'objectiu de fomentar un canvi cultural durador (TU Dortmund, s.d.).

En conjunt, aquests exemples mostren **com els diferents nivells configuren les desigualtats** a l'educació superior alemanya. La legislació nacional, com l'AGG anteriorment mencionada, ofereix protecció al personal, però deixa l'alumnat subjecte a la regulació institucional. Els enfocaments organitzatius sobre la diversitat estan configurats per lògiques en conflicte, com la justícia social, l'experiència estudiantil i els indicadors de rendiment. En aquest context, **el lideratge universitari té**

un paper decisiu a l'hora de traduir els marcs d'igualtat en pràctiques significatives al campus (European Commission, 2020b; 2021a; Heitzmann i Klein, 2012; Langholz, 2014).

2.3.

Desigualtats a les institucions d'educació superior poloneses

▶ A Polònia, les desigualtats en l'educació superior estan condicionades per **transformacions polítiques, socials i econòmiques** més àmplies des del 1989. Tres fases emmarquen aquesta evolució: la transició postcomunista dels anys noranta, el procés d'uropeïtzació posterior a l'adhesió a la UE el 2004 i l'era actual de reforma impulsada pel mercat (Dobbins i Kwiek, 2017). El primer èmfasi en la democratització i la privatització va portar a una infrafinançament de les universitats públiques i a un fort enfocament en l'excel·lència acadèmica per sobre de l'equitat. La integració a la UE va introduir proteccions legals i estructures d'incentius per a la igualtat, com ara el finançament Horizon i el premi *HR Excellence in Research*.

La massificació de l'educació superior va ampliar la participació, especialment entre l'alumnat de classes treballadora. No obstant això, **aquesta expansió també va reforçar l'estratificació**, amb les institucions públiques d'elit cada cop més concorregudes per alumnat privilegiat, mentre que les universitats privades de menor estatus atreïen alumnat procedent de grups desfavorits (Domański, 2004).

Una investigació de Krzysztof Czarnecki (2015) mostra que el sistema d'educació superior de Polònia reproduceix **desigualtats horitzontals** a través de processos aparentment meritocràtics. Tot i que les notes dels exàmens d'accés determinen formalment l'admissió, els factors socioeconòmics creen barreres invisibles que distorsionen aquest ideal. L'alumnat de mitjans privilegiats domina les universitats d'elit de les grans ciutats, no només per la seva preparació acadèmica, sinó també per **avantatges intergeneracionals**: l'educació dels seus pares i mares continua sent el predictor més fort de la matrícula en institucions prestigioses. Això funciona a través de múltiples formes de capital, com la seguretat econòmica,

la familiaritat amb les normes d'admissió, l'accés a activitats extracurriculars i la confiança per moure's en entorns acadèmics.

Aquestes dinàmiques estructurals es reforcen encara més a través de les pràctiques i expectatives quotidianes arrelades en la vida familiar i les trajectòries escolars. **El capital cultural i social hi tenen un paper central**: les xarxes d'amistat i les expectatives de la família fomenten les ambicions educatives des de la infantesa, mentre que l'alumnat procedent de classes socials més baixes depèn més del capital emocional o «de navegació» per persistir en l'educació superior (Mikiewicz, 2008; Łuczaj, 2022). És més probable completar el grau quan les rutines familiars, com ara la lectura i l'estudi estructurat, s'assemblen a les habituals a les llars de classe mitjana. Al mateix temps, l'alumnat de la classe treballadora aporta formes de coneixement valuoses, com ara la resiliència, la reflexivitat i allò que Łuczaj (2022) anomena una «pedagogia de la classe treballadora».

S'ha identificat un patró relacionat de «subjustament»: l'alumnat amb qualificació aca-

dèmica procedent de l'entorn obrer o rural sovint tria institucions menys prestigioses malgrat pugui tenir un fort potencial acadèmic (Czarnecki, 2015). Les limitacions econòmiques, la necessitat de treballar i la distància cultural percebuda respecte als entorns d'elit sovint impulsen aquestes decisions. L'alumnat que accedeix a les universitats de més prestigi tendeix a adoptar patrons d'estudi marcats per l'autodisciplina i la reducció de l'oci, la qual cosa reflecteix els esforços per demostrar la pertinença en espais històricament configurats pel privilegi.

Aquests estudis revelen com els mecanismes de selecció formalment neutres funcionen com un **«currículum ocult de la desigualtat»** que reproduceix les jerarquies socials sota l'aparença de meritocràcia (Łuczaj, 2022). Exposen la tensió entre la igualtat d'oportunitats formal i l'equitat substancial en l'educació superior polonesa, on les desigualtats persisteixen no pas malgrat, sinó a través, de mecanismes dissenyats per garantir la justícia.

Més enllà de la classe, altres eixos de desigualtat, vinculats al gènere, l'origen migratori,

la discapacitat i l'orientació sexual, també configuren l'accés, la participació i les experiències acadèmiques.

La **desigualtat de gènere** continua sent una preocupació clau, incloent-hi l'accés (Zawistowska, 2011), però no només això. Tot i que les dones representen el 58,5 % de l'alumnat i assoleixen una paritat gairebé total entre el personal (GUS, 2024), continuen estant infrarepresentades en els camps STEM i s'enfronten a un sostre de vidre persistent en les carreres acadèmiques. Les acadèmiques es veuen afectades de manera desproporcionada per obstacles estructurals relacionats amb les responsabilitats de cura, la mobilitat i la manca de referents en càrrecs superiors (Ploszaj, 2025).

Les **desigualtats ètniques i relacionades amb la migració** estan esdevenint més visibles a mesura que el nombre d'estudiants internacionals augmenta. Malgrat la creació d'oficines de suport, l'alumnat estranger s'enfronta a barreres lingüístiques, culturals, legals i financeres, sovint intensificades després de l'afluència d'estudiants ucraïnesos del

2022 (Rębisz i Grygiel, 2018). Moltes institucions han respost, però els esforços continuen sent fragmentaris i, sovint, temporals (Subocz i Sternicka-Kowalska, 2025).

L'**alumnat amb discapacitat** continua trobant-se amb barreres estructurals, malgrat la ratificació per part de Polònia de la *Convenció de l'ONU sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat* el 2012. Els reptes inclouen la inaccessibilitat física, la manca de materials adaptats i de pedagogia inclusiva, i l'estigma persistent. Les discapacitats invisibles, especialment les relacionades amb la salut mental, sovint es descuiden per por de fer-les públiques (Giermanowska et al., 2023).

L'**alumnat LGBTQI+** també s'enfronta a la marginació. Polònia ocupa una de les posicions més baixes d'Europa en inclusió LGBTQI+ en l'educació (IGLYO, 2021), i un gran nombre d'estudiants evita revelar la seva identitat. Tot i que algunes universitats han implementat iniciatives de suport, com ara el projecte [PrEclIOUS](#) (vegeu *l'Informe sobre l'Homofòbia Invisible*, 2023) a la Uniwersytet Jagielloński, no hi ha un marc nacional sistèmic, i la majoria de les mesures depenen del lideratge local i d'esforços aïllats.

ria de les mesures depenen del lideratge local i d'esforços aïllats.

En resum, les desigualtats en l'educació superior polonesa provenen de la interacció de llegats històrics, reformes de mercat i respostes polítiques fragmentades. Tot i que s'ha progressat en àmbits com el gènere i la discapacitat, **la implementació continua sent desigual**. Les divisions de classe, regionals i institucionals s'entrellacen amb altres formes d'exclusió, com ara l'estatut migratori, la salut i la sexualitat, la qual cosa subratlla la **necessitat d'enfocaments més coherents i interseccionals per a la igualtat**.

2.4.

Desigualtats a les institucions d'educació superior espanyoles

▶ A Espanya, la recerca sobre les desigualtats en l'educació superior ha evolucionat des d'anàlisis clàssiques cap a enfocaments més crítics i interseccionals. Un concepte clau en aquest debat és la Dimensió Social de l'Educació Superior, que, dins del marc europeu, té com a objectiu garantir que la **població estudiantil reflecteixi la diversitat de la societat** mitjançant l'eliminació de barreres vinculades a l'origen socioeconòmic, el gènere o l'origen (Herrera Cuesta, 2019; Ariño i Llopis, 2011).

Malgrat l'expansió del sistema universitari, **les desigualtats persisteixen tant en l'accés com en l'èxit acadèmic** (Langa Rosado i Río Ruiz, 2013). L'origen familiar, tant socioeconòmic com educatiu, continua sent un fort predictor

de la participació universitària, l'elecció d'estudis i les expectatives laborals futures (Ariño i Llopis, 2011; Herrera Cuesta, 2019, 2021). S'han identificat dues formes principals d'estratificació.

En primer lloc, l'**estratificació vertical**, que fa referència a l'accés desigual a l'educació superior en general. Les dades de l'Organització per a la cooperació i el desenvolupament econòmic (OCDE) mostren que el 77 % de les persones a Espanya d'entre 25 i 64 anys els pares i les mares de les quals tenen estudis universitaris també els obtenen, en comparació amb només el 31 % d'aquelles els pares i mares de les quals no tenen educació secundària superior (OCDE, 2024). S'observen taxes de participació especialment baixes entre l'alumnat d'origen gitano (García-Andreu et al., 2020).

En segon lloc, l'**estratificació horitzontal**, que fa referència a com la desigualtat persisteix dins del sistema a través de l'elecció diferenciada d'estudis i de les trajectòries acadèmiques. Les dones estan concentrades de manera desproporcionada en Humanitats, Ciències Socials, Dret i Salut, mentre que els

homes trien més sovint titulacions tècniques, la qual cosa perpetua la segregació de gènere horitzontal (Navarro Guzmán i Casero Martínez, 2012; Troiano i Sánchez-Gelabert, 2025). Aquests patrons s'entrellacen amb la classe social, ja que l'alumnat de la classe treballadora acostuma a matricular-se en programes més curts o menys prestigiosos (Langa Rosado i Río Ruiz, 2013).

Aquestes dinàmiques estructurals interactuen amb altres eixos de desigualtat, com ara el gènere, l'origen migratori, les disparitats regionals i la condició de discapacitat, que modelen encara més les condicions d'accés, participació i èxit acadèmic (Gallego-Noche, 2021). Els exemples següents il·lustren com aquests factors entrelaçats operen en el context universitari espanyol produint patrons diferents d'exclusió i diferenciació.

El **gènere** continua sent un eix clau de desigualtat. Tot i que les dones representen la majoria de l'alumnat universitari a Espanya, és més probable que **s'inscriguin en graus menys valorats en el mercat laboral** (Jiménez-García i Fachelli, 2025), com ara els rela-

cionats amb la cura i l'educació. Aquests patrons estan conformats per estereotips de gènere persistents i expectatives socials que canalitzen les dones cap a rols associats a la cura i el servei (Navarro Guzmán i Casero Martínez, 2012). Aquesta segregació té conseqüències a llarg termini per a les oportunitats laborals i contribueix a la persistència de la bretxa salarial.

L'**origen migratori** també configura les desigualtats educatives. Tot i que alguns estudis suggereixen una orientació creixent cap a l'educació superior entre la població adolescent amb famílies migrades nascuda o criada a Espanya, vinculada a processos d'aculturació selectiva, **les taxes d'accés continuen sent més baixes** entre l'alumnat d'ascendència llatinoamericana i africana. Aquest alumnat està infrarepresentat en programes acadèmics de prestigi i sovint preveu perspectives laborals més limitades (Herrera Cuesta, 2021; Ariño et al., 2014). No obstant això, per a molts estudiants migrants, especialment les dones, l'educació superior representa un camí cap a l'empoderament i la mobilitat ascendent (Pérez Serrano i Sarrate Capdevila, 2013).

Les **desigualtats regionals** també configuren l'accés i la inclusió a tot Espanya. Com que l'educació és una competència transferida, el sistema universitari reflecteix una variació significativa entre les comunitats autònomes pel que fa a les taxes de matrícula, el finançament i les polítiques d'equitat (European Commission, 2024). Això ha contribuït diferents nivells de respostes institucionals a la desigualtat.

Els desenvolupaments legislatius recents reflecteixen una consciència creixent de l'exclusió estructural. La *Llei de convivència universitària* (2022) va introduir el **concepte d'interseccionalitat** per promoure la igualtat i prevenir múltiples formes de discriminació a l'interior de les comunitats acadèmiques. La *Llei Orgànica del Sistema Universitari* (2023) es construeix sobre aquesta idea, i exigeix a les universitats que promoguin la igualtat en diversos àmbits, incloent-hi el gènere, l'origen, la situació socioeconòmica, la discapacitat i l'orientació sexual, així com fomenta la **creació d'Unitats d'Igualtat i Diversitat**.

Malgrat els avenços legals recents, els enfocaments interseccionals continuen sent limi-

tats a les institucions d'educació superior espanyoles. **Les polítiques de diversitat solen centrar-se principalment en la discapacitat o el gènere**, sovint emmarcades des d'una perspectiva de gestió que prioritza el compliment legal i la reputació institucional per sobre de la transformació estructural (García-Cano et al., 2021). Com a resultat, les mesures d'equitat són sovint fragmentàries i no tenen en compte de manera crítica les relacions de poder.

Aquest enfocament fragmentat també es reflecteix en el disseny de la docència i del currículum. Un estudi de García-Cano et al. (2022), que analitza projectes d'innovació en 82 universitats espanyoles, va trobar que les iniciatives de diversitat solen abordar el gènere, la discapacitat i la inclusió com a àrees diferents, en lloc de fer-ho a través d'una perspectiva interseccional integrada. El professorat sovint equipara la diversitat amb la representació demogràfica i **rarament aborda les estructures subjacents de desigualtat**. Només un nombre reduït adopta explícitament perspectives feministes o interseccionals en la seva docència.

El [projecte UNIGUAL](#) (Lombardo et al., 2021) destaca reptes similars. La majoria de programes universitaris exclouen l'obra de dones i acadèmiques racialitzades, i **el contingut de gènere o d'interseccionalitat es rarament integrat en els materials didàctics**, malgrat els requisits legals. Les dinàmiques subtils en les interaccions a l'aula també reforcen les desigualtats: els estudiants homes són interpellats més sovint, mentre que altres, especialment les dones i l'alumnat racialitzat, participen menys. El projecte demana responsabilitat institucional mitjançant formació obligatòria, assegurança de qualitat i incentius per promoure un ensenyament inclusiu.

Tot i que les universitats espanyoles han fet progressos importants per ampliar la participació, **persisteixen desigualtats en l'accés, l'experiència acadèmica i els resultats**, especialment pel que fa a les trajectòries en el mercat laboral i les oportunitats després de graduar-se. Els marcs legals reconeixen cada cop més la interseccionalitat, però la seva aplicació continua sent desigual. Avançar cap a una inclusió substancial i la justícia social requerirà reformes estructurals, inversió en el

desenvolupament del professorat (Márquez i Melero Aguilar, 2023) i un canvi de models basats en el compliment normatiu cap a pràctiques transformadores i interseccionals.

Referències

- ▶ Ariño, Antonio, i 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, i 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, i Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. A M. Noon i 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, i 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.

Referències

- ▶ 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, i 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, i 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., i 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, i 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, i Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. *A 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., i Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. A Uta. Klein i 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., i 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, i 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

Referències

- ▶ 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, i 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, i 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. A Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, i 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, i 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, i Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. A Katarina Prpić, Luísa Oliveira, i 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 i 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, i 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, i 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, i 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. (s.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>
- ▶ University of Hamburg. (2025a, 27 de febrer). *All-gender toilets*.
<https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>
- ▶ University of Hamburg. (2025b, 7 de juliol). *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, i Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. A Katrin Hansen i 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.

Interseccionalitat com a manera d'abordar les desigualtats a l'educació superior

La interseccionalitat ofereix una perspectiva rellevant per entendre com múltiples sistemes de poder interactuen dins de les universitats. Aquest capítol proporciona el **fonament conceptual** de l'enfocament adoptat a la Guia de recursos InterHEd. En primer lloc, presenta la interseccionalitat com un marc per entendre i abordar les desigualtats socials a l'educació superior. A continuació, explora com aquesta perspectiva pot orientar les pràctiques docents a través de la introducció dels principis fonamentals de la pedagogia interseccional.

3.1.

Definició i fonament conceptual

El concepte d'interseccionalitat va ser encunyat inicialment per Kimberlé Crenshaw (1989) i desenvolupat posteriorment per acadèmiques i activistes feministes negres (Hill Collins, 2000; Combahee River Collective, 1977; hooks, 1994) per mostrar com les experiències de les dones negres no es podien entendre examinant el gènere, la raça o la classe social de manera aïllada. La interseccionalitat examina **com diferents formes de desigualtat social**, com ara el racisme, el sexisme, el classisme i el capacitisme, **s'entrellacen i interactuen** per produir experiències úniques d'opressió i privilegi. Tal com afirma Patrick R. Grzanka (2014), la interseccionalitat s'ha convertit no només en una eina descriptiva, sinó també en un paradigma indispensable en diverses disci-

plines per investigar la injustícia social. Permet una crítica estructural en qüestionar les categories, les institucions i els sistemes que generen i mantenen la desigualtat.

Així, la interseccionalitat ens permet anar més enllà d'una lògica unidimensional o additiva de l'opressió i avançar cap a una anàlisi sistèmica i relacional. Subratlla la **importància del context** i la posició social i ens demana que considerem com les desigualtats es construeixen a través dels pactes institucionals, les polítiques, les normes culturals i les epistemologies dominants, i s'hi emmarquen.

Des d'aquest punt de vista, la interseccionalitat es fonamenta en la idea que les posicions socials dels individus no estan determinades per eixos d'identitat únics, sinó per **relacions de poder complexes i històricament situades**. Les categories socials com ara el gènere, la raça, la classe, la sexualitat o la (dis)capacitat no són atributs fixos, sinó posicions canviants en una matriu més àmplia.

PODERI ESTRUCTURA

Tal com articula Patricia Hill Collins (2000) a través del concepte de la «matriu de dominació», diferents sistemes d'opressió són **interdependents i es reforcen mútuament**. Les persones no experimenten el poder o la desigualtat a través d'estructures aïllades; més aviat, ocupen múltiples posicions de poder i subordinació que canvien en diversos contextos. Aquest marc revela que els individus poden ser **simultàniament privilegiats i oprimits** en funció de la intersecció particular d'identitats i disposicions institucionals.

Per tant, la interseccionalitat ens obliga a entendre la complexitat de l'opressió, no com un procés lineal o jeràrquic, sinó com una **realitat multidimensional i contingent**. En l'àmbit de l'educació superior, això es pot manifestar en la manera com s'avalua el mèrit acadèmic, quines formes de coneixement es reconeixen i es legitimen, o com els procediments institucionals (com ara l'admissió, l'avaluació o les polítiques disciplinàries) afecten diferents grups d'estudiants i de personal.

Reconèixer el poder com a intrínsec a l'estructura, en lloc de situar-lo únicament en els individus, és crucial. Les universitats **no són espais neutrals**: tot i autopresentar-se com a meritocràtiques i inclusives, sovint reproduïxen formes de desigualtat (Bourdieu i Passeron, 1990) a través de normes institucionals, pràctiques pedagògiques i jerarquies del coneixement que privilegien certes identitats, experiències i epistemologies per sobre d'altres.

Basant-se en el concepte de Mari Matsuda (1991) de «fer l'altra pregunta», s'anima al personal docent a anar més enllà. Per exemple, quan s'analitza el sexisme, també s'hauria de preguntar: «on és el racisme aquí? on és el biaix de classe?». D'aquesta manera s'amplia l'anàlisi a altres eixos d'opressió. L'objectiu no és només adonar-se de qui queda exclòs o exclosa dels espais d'aprenentatge, sinó també examinar críticament com i per què es produeixen aquestes exclusions. Aquest canvi convida a **anar més enllà de les anàlisis monofocals** de la desigualtat cap a una comprensió més relacional de com la raça, el gènere, la classe, la discapacitat i altres eixos

d'opressió s'entrellacen i operen a través de les dimensions material, digital i interpersonal de la docència i l'aprenentatge.

LA NATURALESA RELACIONAL I DINÀMICA DE LES POSICIONS SOCIALS

Una perspectiva interseccional també emfatitza la naturalesa relacional i dinàmica del posicionament social. Les identitats socials i els significats associats es produeixen a través de les interaccions i **es conformen pel temps i l'espai**. Per exemple, l'experiència de ser una dona musulmana racialitzada que estudia a Espanya està influenciada per la relació històrica particular del país amb l'Islam, que engloba des de la presència musulmana durant segles a la península Ibèrica fins a les narratives culturals persistents modelades per la Reconquesta i les històries colonials. Aquestes dinàmiques poden diferir notablement d'altres països europeus, com ara Alemanya o Polònia, on diferents estructures institucionals, trajectòries històriques i imaginis socials han generat formes diferents d'inclusió i exclusió.

Adoptar aquest enfocament contextual és crucial per entendre la desigualtat en el marc de l'educació superior, ja que **evita interpretacions essencialistes de la identitat** i subratlla la naturalesa específica del context de les experiències socials viscudes. En fer visibles aquestes interconnexions, la interseccionalitat no només diagnostica com es produeixen les desigualtats, sinó que també assenyalava la necessitat de desmantellar les estructures que les sostenen.

3.2.

Docència des d'una perspectiva interseccional

La pedagogia interseccional emergeix de l'herència de la **pedagogia crítica**, en particular de l'obra de Paulo Freire (1970), que va concebre l'educació com una pràctica de llibertat fonamentada en el diàleg, la consciència crítica i la transformació social. Basant-se en aquest fonament, acadèmiques feministes i antiracistes com bell hooks (1994), Kimberlé Crenshaw (1989) i Patricia Hill Collins (2000) han impulsat enfocaments interseccionals. En lloc de considerar la interseccionalitat com un tema que s'ha d'afegir als currículums existents, aquesta perspectiva pedagògica convida a **repensar com es produeix el coneixement**, quines experiències se situen al centre i a qui corresponen, i com les pràctiques docents poden contribuir a desmantellar les estructures d'opressió dins i fora de l'aula. Aquestes idees es desenvolupen més a fons en manuals

pedagògics contemporanis que articulen la interseccionalitat no només com a contingut, sinó com una postura metodològica i ètica en la docència (Case, 2017; Harmat, 2019).

Els enfocaments convencionals de la docència universitària sovint es basen en el **principi de neutralitat**, tant pel que fa al contingut com al mètode. No obstant això, aquesta neutralitat pot amagar les normes dominants i reforçar els sistemes de privilegi existents. Els currículums estàndard, les pràctiques d'avaluació i els models pedagògics tendeixen a reflectir les experiències, els valors i les visions del món dels grups socials dominants, i contribueixen així a marginar o esborrar les perspectives alternatives.

La pedagogia interseccional qüestiona aquesta premissa. Defensa una **postura crítica explícita** que s'oposa al racisme, al sexisme, al capacitisme, al classisme i al colonialisme. Reconeixent que l'educació no està separada de les estructures socials més àmplies, la pedagogia interseccional afirma que l'educació s'ha de dissenyar intencionadament per enfrontar la desigualtat.

La secció següent s'organitza en tres parts. Primer, exposa els **principis fonamentals de la pedagogia interseccional** i el seu enfocament transformador per a l'educació superior; després, examina les **estratègies i metodologies clau** per aplicar aquests principis a la pràctica docent, i, finalment, aborda els **principals reptes i tensions** que implica la implementació de la interseccionalitat en l'educació superior.

Recursos

Arrels pedagògiques: llegats feministes, queer, antiracistes i descoloniais

La pedagogia interseccional s'inspira en un ric llegat de tradicions pedagògiques crítiques que qüestionen les narratives dominants i defensen una educació transformadora:

- **La pedagogia feminista**, amb contribucions fonamentals com les de Carolyn M. Shrewsbury (1987), considerada un clàssic en el camp, emfatitza els entorns d'aprenentatge participatius i no jeràrquics. Valida les experiències viscudes de l'alumnat i les vincula a lluites més àmplies per al canvi social. Vegeu: Shrewsbury, Carolyn M. (1987). *What Is Feminist Pedagogy?* *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.
<https://www.jstor.org/stable/40003432>

- **La pedagogia queer**, exemplificada per Deborah Britzman (1995), qüestionava les suposicions normatives en l'educació, desestabilitza les identitats fixes i abraça l'ambigüitat i la incomoditat com a espais productius per a l'aprenentatge. Vegeu: 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 pedagogia antiracista**, desenvolupada per autores com Gloria Ladson-Billings (1995), centra l'anàlisi del racisme sistèmic i promou pràctiques docents culturalment rellevants que confronten directament les jerarquies racials en els contextos educatius. Vegeu: 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 pedagogia decolonial**, articulada per l'acadèmica indígena Marie Battiste (2013), entre d'altres, critica el domini dels sistemes de coneixement eurocèntrics i demana la integració de les epistemologies i narratives indígenes en l'educació. Vegeu: Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

En conjunt, aquestes tradicions sustenten el compromís de la pedagogia interseccional d'interrogar el poder, centrar les veus no hegemòniques i vincular la docència a les lluites més àmplies per la justícia social.

BASES DE LA PEDAGOGIA INTERSECCIONAL

La **pedagogia interseccional** es basa en un conjunt de principis fonamentals que busquen transformar la manera com es concep i es practica la docència a l'educació superior. Aquests principis no són prescriptius, però proporcionen una **orientació crítica** per al personal educador amb l'equitat i la justícia social. En essència, aquest enfocament posa l'èmfasi en l'atenció a les múltiples i entrelaçades estructures de poder, en la necessitat de passar de la inclusió a la transformació, en la centralitat de les veus no hegemòniques, en la comprensió de l'educació com un espai per al compromís crític i la justícia social, i en una pedagogia arrelada en la cura, la solidaritat i el suport mutu:

- **Atenció a les estructures de poder múltiples i entrelaçades.** La pedagogia interseccional reconeix que el poder opera a través de la interacció simultània de sistemes com ara la supremacia blanca, el colonialisme, el patriarcat, el capitalisme, el capacitisme o l'heteronormativitat. Per

tant, la docència ha d'abordar com aquestes estructures que s'entrellacen conformen les experiències de l'alumnat i la producció de coneixement dins del context universitari local.

- **De la inclusió a la transformació.** La pedagogia interseccional va més enllà d'una lògica d'inclusió que simplement busca acomodar les diferències individuals, com ara adaptar-se a estudiants amb necessitats educatives especials, dins dels marcs institucionals existents. En lloc de tractar la diferència com quelcom que s'ha de gestionar o integrar, busca desafiar i transformar les pròpies estructures dominants, interrogant els currículums, les normes institucionals i les dinàmiques a l'aula que reproduïxen el privilegi.
- **Situar al centre les veus no hegemòniques.** Un compromís clau de la pedagogia interseccional és fer espai per a les perspectives, les experiències i els sabers d'aquelles veus històricament excloses dels espais acadèmics. Això implica descentralitzar les narratives dominants i reconèixer epis-

temologies alternatives, incloent-hi els sabers corporitzats, comunitaris i situats.

- **L'educació com un espai per al compromís crític i la justícia social.** Ensenyar des d'una perspectiva interseccional significa reconèixer l'educació tant com un espai de lluita com un espai de possibilitats. Les aules són espais en conflicte on s'anima l'alumnat a examinar críticament les desigualtats socials i a imaginar alternatives emancipadores. La pedagogia interseccional fomenta la consciència crítica connectant els marcs teòrics amb les seves pròpies experiències viscudes. S'apodera l'alumnat perquè entengui i transformi les estructures socials que configuren les seves vides, en lloc de ser percebut com a receptor passiu de coneixement. L'educació esdevé un acte polític i ètic, arrelat en l'activisme, la responsabilitat i la justícia social.
- **Pedagogia de la cura, la solidaritat i el suport mutu.** Finalment, l'educació interseccional es fonamenta en una pedagogia de la cura, que reconeix les dimensions

emocionals i polítiques de l'aprenentatge. Pretén cultivar relacions basades en la confiança, l'empatia i la responsabilitat compartida. L'educació esdevé un acte de solidaritat, on la vulnerabilitat, el malestar i la consciència crítica es reconeixen i s'assumeixen col·lectivament, en lloc d'evitar-se.

En conjunt, aquests compromisos ofereixen un marc per crear experiències d'aprenentatge que no només són més inclusives, sinó també fonamentalment **més equitatives i transformadores**. Estudis indiquen que aquestes aproximacions fomenten la implicació de l'alumnat, la flexibilitat cognitiva i una comprensió més profunda de la complexitat social (Antonio et al., 2004; Museus et al., 2017). A més, les pedagogies interseccionals s'associen positivament amb la intenció de l'alumnat de defensar la justícia social, una major persistència acadèmica i el desenvolupament d'habilitats transferibles per a una pràctica professional inclusiva (Case i Rios, 2016; Ong et al., 2020). Aquests resultats reforcen el valor d'integrar els principis interseccionals en la docència de l'educació superior

com una manera d'aportar un suport efectiu tant a l'aprenentatge individual com al canvi institucional més ampli.

ESTRATÈGIES I METODOLOGIES PEDAGÒGIQUES

Per dur a terme una pedagogia interseccional, el professorat ha de superar els models de docència convencionals i interrogar críticament les suposicions inherents als currículums tradicionals i a les pràctiques a l'aula. Això implica **tres dimensions interrelacionades**: la transformació del currículum, la docència reflexiva i les metodologies participatives.

- **Deconstrucció del coneixement dominant.** La pedagogia interseccional reclama la deconstrucció del coneixement establert i la interrogació crítica del que es considera legítim, objectiu o universal. Aquest procés implica incorporar epistemologies alternatives, especialment les arrelades en les experiències de les comunitats marginades, i qüestionar quines veus estan absents o silenciades en el currículum.

- **Posicionalitat i pràctica reflexiva compartida.** Un element fonamental de la pedagogia interseccional és la reflexió contínua de personal docent i de l'alumnat sobre la seva pròpia posicionalitat. Se'ls anima a examinar críticament com les seves posicions socials (en termes de raça, gènere, classe, capacitat i altres dimensions) configuren les seves perspectives, interaccions, autoritat i relacions de poder dins l'aula. Aquesta actitud reflexiva no s'hauria de considerar un exercici opcional, sinó més aviat un compromís pedagògic fonamental.
- **Mètodes participatius, creatius i experièncials.** La pedagogia interseccional valora els mètodes que impliquen l'alumnat com a contribuïdor actiu en la producció de coneixement. Aquests poden incloure l'aprenentatge dialògic, la narració d'històries, els enfocaments basats en les arts, el mapeig col·lectiu i les tècniques de formulació de problemes. Aquestes pràctiques permeten a l'alumnat connectar el contingut acadèmic amb les seves experiències viscudes, la qual cosa fomenta la implicació crítica i promou l'aprenentatge cooperatiu.

Recursos

Identity Web (Xarxa d'identitat): Explorant les identitats interseccionals a l'aula

La **Xarxa d'identitat** (Ahmed, 2018) és una activitat visual i reflexiva que ajuda l'alumnat a explorar com diferents aspectes de la seva identitat, com ara el gènere, la classe, l'idioma, la raça i la capacitat, s'entrellacen per donar forma a les seves experiències d'aprenentatge. En cartografiar aquestes dimensions i compartir-les en grups petits, l'alumnat pot reflexionar sobre com el privilegi i la marginació influeixen en la participació i la pertinença.

Aquest exercici es pot utilitzar al començament d'un curs per crear confiança i consciència, o més endavant per aprofundir en la reflexió sobre la diversitat i la inclusió.

Només requereix paper, bolígrafs i temps per a una discussió guiada, i es pot adaptar a diferents disciplines per fer la interseccionalitat tangible i personalment significativa.

Basat en Ahmed, Sara. K. (2018). Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension. Heinemann. Per a més detalls sobre la seva aplicació en l'educació superior, vegeu García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). [Mètodes pedagògics innovadors: Eines per integrar la interseccionalitat a la docència universitària](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

REPTES I TENSIONS

Implementar un enfocament interseccional en la docència universitària implica reconèixer i abordar una sèrie de tensions i obstacles conceptuals i institucionals. Un dels reptes més persistents és la **resistència** que sorgeix quan es qüestionen les suposicions dominants de neutralitat i objectivitat. Com que la pedagogia interseccional comporta compromisos polítics i ètics explícits, sovint es percep com a parcial o ideològica, cosa que entra en conflicte amb la norma acadèmica dominant de concebre l'educació com a desproveïda de sentiment, apolítica i universalment aplicable.

Un segon repte està relacionat amb la **manca de formació, suport institucional i reconeixement formal** per als docents que duen a terme un treball pedagògic interseccional i crític. Ensenyar des d'aquesta perspectiva requereix no només un compromís profund amb l'anàlisi estructural i la justícia social, sinó també una important feina emocional i de creativitat pedagògica. No obstant això, aquests esforços sovint són infravalorats o passats per alt pels sistemes d'avaluació aca-

dèmica, que prioritzen la productivitat investigadora, les mètriques d'ensenyament estandarditzades i la conformitat disciplinària.

Finalment, hi ha un **risc creixent que la interseccionalitat s'instrumentalitzï**, es redueixi a una llista de comprovació d'identitats o a gestos performatius d'inclusió. Com adverteix Sirma Bilge (2013), la «interseccionalitat ornamental» reflecteix un compromís superficial que despulla el concepte de la seva aresta crítica i del seu potencial transformador. En canvi, la pedagogia interseccional exigeix una reflexivitat sostinguda, un compromís institucional i pràctiques pedagògiques que donin forma de manera significativa a les experiències d'aprenentatge i les trajectòries educatives de l'alumnat. Aquest enfocament ha d'estar arrelat en la voluntat de qüestionar les estructures institucionals, d'acceptar la complexitat i el malestar, i de buscar la justícia epistèmica i social, no com a resultats fixos, sinó com a processos col·lectius continus a llarg termini.

Referències

- ▶ Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, i 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, i 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. A 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. A 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, i 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, i 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.

Aplicació d'una perspectiva interseccional en els entorns d'aprenentatge

Els entorns d'aprenentatge a les universitats reflecteixen dinàmiques socials, polítiques i institucionals que sovint reforcen les desigualtats existents. Quan parlem d'un enfocament interseccional en l'educació, hem d'interrogar com es dissenyen, s'hi accedeix i s'experimenten els espais educatius per part de l'alumnat i el professorat que ocupen posicions socials diverses i interseccionades.

Aquest capítol ofereix un marc per analitzar els entorns d'aprenentatge des d'aquesta perspectiva, basant-se en els resultats del projecte InterHEd. Proposa estratègies i eines que poden donar suport al canvi cap a una **inclusió proactiva**, en lloc d'una adaptació reactiva, mitjançant l'afirmació de la complexitat de les identitats i les realitats viscudes de tot l'alumnat.

4.1.

Què són els entorns d'aprenentatge?

En l'àmbit de l'educació superior, els entorns d'aprenentatge engloben els diversos **espais físics, digitals i socials** on té lloc l'aprenentatge. Aquests inclouen aules magistrals, sales de seminaris, laboratoris, biblioteques i espais de treball de camp, així com plataformes en línia. Els espais informals i de transició, com ara passadissos, cafeteries, espais de *coworking* i biblioteques, també formen part del panorama institucional més ampli. Aquests entorns són sovint més dinàmics i fluidos, i s'han associat amb nocions de democràcia, agència i comunitat (Deed i Alterator, 2017). A més, els tallers per a estudiants han destacat la importància dels xats de grup en línia i altres espais digitals que van més enllà de les plataformes formals. Tot i que aquests entorns informals en línia queden fora de l'abast d'aquesta Guia de recursos, continuen

tenint un paper significatiu en la configuració de les experiències quotidianes de l'alumnat i la seva sensació de pertinença.

Malgrat la seva diversitat, els entorns d'aprenentatge, entesos de manera àmplia com a contextos espacials, socials i simbòlics, sovint es construeixen al voltant d'una concepció estreta de l'«**estudiant per defecte**»: típicament amb capacitats físiques, neurotípic, amb seguretat econòmica i provinent del context lingüístic o cultural dominant. Aquestes suposicions fan invisibles les barres espacials quotidianes que experimenta l'alumnat que no s'ajusta a aquest perfil, com ara les persones amb discapacitat, racialitzades, queer, migrants, cuidadores o que viuen en situació de precarietat econòmica (Griful-Freixenet et al., 2017; Ahmed, 2012).

Com sosté Dolmage (2017), els espais d'aprenentatge són retòrics: comuniquen missatges sobre qui hi pertany, quin coneixement té valor i quins tipus de cossos o ments s'esperen. Si aquests entorns no s'examinen i es redissenyen de manera crítica, corren el risc **de reforçar les desigualtats estructurals**

sota l'aparença de neutralitat. Això inclou no només els entorns construïts, sinó també les dimensions temporals, sensorials i epistemològiques de l'espai: quin ritme es dona suport, quins estils de comunicació s'adapten i quina presència s'anticipa. Tot i que aquest capítol se centra en les dimensions físiques i relacionals dels entorns d'aprenentatge, les qüestions relacionades amb les pràctiques docents s'exploren més a fons al capítol 6, ateses les connexions inevitables entre l'espai, el contingut i la pedagogia.

Els estudis recents ens conviden a veure els espais educatius no com a contenidors estàtics, sinó com a **ecologies relacionals**. Com sosté Kimmel Chamat Garcés (2025), adoptar una perspectiva «pluriversal» dels espais d'aprenentatge significa donar suport a ontologies i epistemologies diverses, i qüestionar els dissenys dominants, centrats en Occident i antropocèntrics. Això convida les institucions a repensar l'espai no com un teló de fons neutre, sinó com un cocreador actiu de les relacions, l'ètica i les possibilitats educatives.

4.2.

De quina manera és rellevant la interseccionalitat en els entorns d'aprenentatge?

Una perspectiva interseccional posa l'èmfasi en què els entorns d'aprenentatge són inherentment polítics, corporals i relacionals. La manera com es dissenya i habita l'espai influeix directament en qui se sent capaç de participar-hi i de pertànyer-hi. Com han demostrat les geògrafes feministes i els estudis sobre la discapacitat crítica, **els cossos i les ments experimenten l'espai de manera diferent** segons com operin el poder, la mobilitat i la visibilitat (vegeu Hansen i Philo, 2007). Els entorns d'aprenentatge sovint estan estructurats al voltant de suposicions normatives sobre el que s'espera dels cossos i les ments, fet que fa invisibles aquelles persones que

es mouen, perceben o naveguen per l'espai de maneres diferents. El que és accessible, segur o còmode per a una persona estudiant pot ser marginalitzador o exclouent per a una altra.

Aquestes dinàmiques es van fer especialment evidents en els **tallers per a estudiants** realitzats a les universitats sòcies. Les persones participants van descriure com les barreres físiques, sensorials, culturals, digitals i socials s'entrellacen en els entorns d'aprenentatge i generen condicions d'accés i participació desiguals.

Per exemple, l'**alumnat neurodivergent** descriu les aules com a excessivament estimulants, especialment per a les persones amb trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) o autisme, i citaven la il·luminació intensa, els nivells elevats de soroll i la distribució rígida, que dificultaven concentrar-se o autoregular-se. Com assenyalen Nicole Brown i Jennifer Leigh (2018b), l'alumnat neurodivergent sovint es mou en entorns d'aprenentatge estructurats al voltant de normes neurotípiques, la qual cosa pot entrar en conflicte amb les seves necessitats d'aprenentatge.

En canvi, les **àrees de coworking i informals** es perceben com més flexibles i col·laboratives, però un gran nombre d'estudiants va destacar la seva **manca d'accessibilitat física**. Mentre que les aules formals solien incloure característiques bàsiques com rampes, ascensors o taules regulables, els espais de *coworking* eren més difícils d'accedir per a l'alumnat amb mobilitat reduïda. Això reflecteix una evidència més àmplia que els espais dissenyats per satisfer algunes necessitats sensorials poden descuidar inadvertidament d'altres i crear, d'aquesta manera, barreres acumulades per a, per exemple, una persona neurodivergent que també utilitza ajudes a la mobilitat (Kerschbaum et al., 2017).

L'**alumnat amb discapacitat visual** va assenyalar l'absència de rètols en braille a les portes i a les aules, la qual cosa impossibilitava orientar-se de manera independent pels edificis. De la mateixa manera, per a l'alumnat amb **discapacitat auditiva**, la manca de suport adequat a les classes teòriques creava barreres fonamentals per participar en les activitats acadèmiques principals. Aquests exemples assenyalen no només la inadequa-

ció de les adaptacions tècniques, sinó també una **dependència més profunda de la resta d'alumnat**, que minva l'autonomia i reforça una sensació d'exclusió. Tal com es va informar als tallers, això es veu agreujat per la manca de formació del personal en l'ús de les tecnologies d'assistència i els procediments d'emergència.

Les desigualtats espacials també s'entrellacen amb l'**exclusió cultural i religiosa**. Una estudiant musulmana va compartir que els espais de pregària no només estaven situats lluny de les àrees docents, sinó que sovint estaven mal etiquetats com a sales de ioga, una errònia identificació que esborrava les seves necessitats i enviava senyals contradictoris sobre la inclusió. Això ressona amb la crítica de Sara Ahmed (2012) sobre com els espais institucionals sovint no acullen la diferència, fins i tot quan defensen la diversitat. Per a un estudiant musulmà que també és neurodivergent, desplaçar-se per un passadís excessivament estimulants per arribar a una sala distant i amb una etiqueta ambigua agreuja la sobrecàrrega sensorial amb la manca de reconeixement cultural. Com va

assenyalar l'estudiant, la solució no és crear sales separades per a cada grup, sinó **disseñar espais polivalents amb senyalització inclusiva i personal format** que entengui les diverses maneres en què l'alumnat experimenta i utilitza els entorns compartits.

També es van esmentar les **exclusions de gènere**. L'alumnat va denunciar l'absència de lavabos inclusius i la manca d'instal·lacions adequades per canviar les copes menstruals, cosa que posa de manifest com les consideracions sobre el gènere i la diversitat corporal sovint es passen per alt en la planificació quotidiana del campus.

El canvi cap a l'aprenentatge digital **ha ampliat encara més les desigualtats existents**. No tot l'alumnat té accés a dispositius fiables, a una connexió a internet estable o a entorns d'estudi tranquils (Soria et al., 2020). Algunes persones participants dels tallers van assenyalar que les plataformes acadèmiques en línia com Moodle sovint donen per fet un cert grau de competència digital que no tot l'alumnat té, especialment l'**alumnat de primera generació o de més edat**. Aquell alumnat que no

té ordinador personal ha de dependre de les instal·lacions de la universitat, però els horaris d'obertura restringits i la disponibilitat limitada fan que això sigui inviable. Combinades amb les pressions econòmiques, com ara les despeses de desplaçament o la necessitat de treballar mentre s'estudia, aquestes limitacions revelen la **dimensió econòmica de la desigualtat digital**.

A més, l'alumnat va destacar **barreres tecnològiques i infraestructurals**, com ara un accés a internet inadequat o plataformes institucionals rígides, que dificulten proporcionar retroalimentació o sol·licitar adaptacions. Aquests reptes reflecteixen com les disparitats materials es tradueixen en exclusió social i subratllen la necessitat d'una inclusió digital proactiva, sistemes de suport flexibles i el reconeixement que la classe social, l'edat i la geografia modelen la participació digital en l'educació superior.

Finalment, la integració social va sorgir com una preocupació fonamental. L'alumnat de minories o d'origen internacional sovint descrivia la sensació de sentir-se desconnectat

de la resta de la població estudiantil. Tal com es va informar en diversos tallers, aquesta sensació d'exclusió sovint portava aquest alumnat a formar grups d'amistat més petits, la qual cosa reforça la seva separació de les xarxes dominants. Els entorns d'aprenentatge informals, com ara les cafeteries, les sales d'estudi i les sales comunes, es van experimentar, per tant, com a **espais de divisió i reflecteixen desigualtats socials més àmplies**. Crear entorns més inclusius i col·laboratius requereix un disseny espacial intencionat i una interacció facilitada, que fomenti la pertinença, el reconeixement i la comprensió mútua entre grups diversos d'estudiants.

Enfocant en una disciplina. Treball de camp, accés i inclusió en Biologia

El **treball de camp** és un component fonamental de l'educació en Biologia, ja que permet a l'alumnat desenvolupar habilitats metodològiques en la recollida de dades empíriques i l'anàlisi ambiental. La formació pràctica en ecosistemes terrestres i aquàtics dota la població estudiantil de tècniques de camp essencials, com ara l'ús de transectes i quadrats per a la mostreig de la vegetació, els cens d'invertebrats i vertebrats, la mesura de paràmetres abiòtics, el mapeig espacial basat en GPS i la classificació d'hàbitats. Aquestes competències són integrals en totes les subdisciplines, com ara la botànica, la zoologia, l'ecologia i les geociències, on les observacions i les mostres *in situ* són fonamentals per entendre la distribució de les espècies, l'estructura de les comunitats i els processos ecosistèmics.

No obstant això, els models convencionals d'instrucció de camp sovint pressuposen una **mobilitat física sense restriccions, normativitat cognitiva i la capacitat de participar en excursions prolongades fora del centre**, incloent-hi viatges de camp de diversos dies en ubicacions remotes. Aquesta estructura pedagògica pot excloure involuntàriament estudiants amb discapacitats físiques (p. ex., mobilitat reduïda, malalties cròniques o condicions mèdiques que fan que activitats concretes, com el mostreig des d'una barca, siguin insegures), estudiants amb neurodivergència o problemes de salut mental (p. ex., ansietat, agorafòbia) i persones amb responsabilitats de cura o obligacions laborals. Sense un disseny intencionat i alternatives inclusives, l'aprenentatge basat en el treball de camp pot reforçar de manera inadvertida les barreres estructurals a la participació i limitar, així, l'accés a experiències

educatives clau per a una població estudiantil diversa.

Es plantegen reptes similars en disciplines com la Medicina, la Infermeria o l'Educació, on les pràctiques sovint es basen en suposicions normatives sobre l'estudiant ideal. Aquests entorns exigeixen no només presència física, sinó també fluïdesa social, regulació emocional i la capacitat de moure's per espais desconeguts.

Aquests exemples mostren que les desigualtats s'entrellacen per configurar l'accés i la participació en els entorns d'aprenentatge. Assolir entorns d'aprenentatge realment inclusius implica no només el disseny físic, sinó també el **reconeixement epistèmic, les infraestructures tecnològiques i les cultures institucionals** que determinen quin coneixement i quina presència es tenen en compte.

4.3.

Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional en els entorns d'aprenentatge de l'educació superior?

- ▶ Dissenyar entorns d'aprenentatge des d'un enfocament interseccional significa modelar de manera intencionada els espais, tant físics com digitals, on té lloc l'educació, de manera que afirmen, donin suport i permetin tots els aprenents.

Abans d'intervenir, és essencial identificar com els entorns d'aprenentatge, per disseny o per omissió, preveu una determinada pobla-

ció d'estudiants mentre que margina una altra. Les **preguntes orientadores** següents poden ajudar el personal docent, de disseny curricular i de coordinació a començar aquesta tasca de diagnòstic. Cal tornar a recordar que no són llistes de comprovació, sinó punts de partida per a una indagació i una discussió més profundes:

- Qui és el meu alumnat?
- Quines necessitats diverses (sensorials, de mobilitat, culturals, lingüístiques, econòmiques, digitals, etc.) aporta aquest alumnat a l'entorn d'aprenentatge?
- Els entorns d'aprenentatge, tant físics com virtuals, són realment accessibles i inclusius, o només compleixen nominalment els requisits?
- S'identifiquen i s'aborden les necessitats tecnològiques i d'accessibilitat?

El marc del **Disseny Universal per a l'Aprenentatge** (DUA) ofereix una base sòlida per incorporar la flexibilitat en el disseny dels

entorns d'aprenentatge. En lloc de basar-se en adaptacions posteriors, el DUA fomenta una **planificació proactiva** des del principi i anticipa una àmplia gamma de necessitats, inclosa la diversitat sensorial, de mobilitat, cognitiva i lingüística. En els espais físics, això es tradueix en característiques com ara entrades accessibles, il·luminació i mobiliari ajustables, senyalització clara i zones de baixa estimulació. En els entorns digitals, el DUA fomenta l'ús de múltiples formats de lliurament de continguts (p. ex., text, vídeo, àudio), interfícies d'usuari/usuària accessibles i formats alternatius per a l'avaluació i la participació. Per a un debat més detallat sobre com els principis del DUA poden orientar la pràctica docent inclusiva, consulteu el capítol 6 d'aquesta Guia de recursos.

Com que anticipa la diversitat, el DUA trasllada la càrrega de l'estudiant individual a la **responsabilitat institucional** (CAST, 2018; Dolmage, 2017). No obstant això, la interseccionalitat ens desafia encara més a pensar que transformar de debò els entorns d'aprenentatge implica no només ampliar-ne l'accés, sinó també redistribuir el poder i qüestionar a

qui han servit històricament aquests espais, i els seus coneixements, des del principi.

Més enllà de les contribucions del DUA, les **adaptacions de baix cost** en els entorns d'aprenentatge també poden ser implementades per educadors individuals fins i tot quan existeixen restriccions estructurals més àmplies. Per exemple: tenir aules híbrides, proporcionar versions impreses de les diapositives per endavant, garantir subtítols als vídeos i fer que el contingut del curs sigui descarregable. Tot i que són petites, aquestes adaptacions poden ampliar significativament l'accés i reduir l'estrès per a una gran quantitat d'estudiants (Griful-Freixenet et al., 2017).

El canvi cap a l'educació en línia i híbrida ha posat de manifest i ha aprofundit les **divisions digitals** existents. L'accés a una connexió a internet estable, a dispositius personals adequats i a entorns d'estudi tranquils i segurs està distribuït de manera desigual, sovint seguint línies de classe, raça i geografia (Soria et al., 2020). Per tant, les institucions han de plantejar la inclusió digital com una qüestió de justícia educativa. Això inclou oferir progra-

mes de préstec d'equipament, accés a internet subvencionat, opcions d'aprenentatge sense connexió i formats de participació asincrònica. També implica dissenyar plataformes digitals que siguin accessibles i culturalment sensibles, que vagin més enllà de la usabilitat tècnica per abordar formes més àmplies d'inclusió epistèmica i lingüística (Woodley i Rice, 2022). El professorat pot tenir un paper clau identificant i assenyalant les barreres d'accés als serveis informàtics i defensant el suport a l'alumnat quan i on sigui necessari.

Els espais d'aprenentatge no només han de ser accessibles, sinó també còmodes i afirmatius per a **cosos i neurotipus diversos**. Això inclou sales tranquil·les per a estudiants amb sobreestimulació, il·luminació de baixa estimulació sensorial, opcions de seients per a diferents mides de cos i necessitats de mobilitat, i la possibilitat de moure's o de fer *stimming* durant les classes. Especialment per a l'alumnat neurodivergent, el disseny tradicional de l'aula pot ser rígid i exclouent (Brown i Leigh, 2018b). Tot i que el personal docent potser no controla l'arquitectura de l'aula, pot defensar ajustaments, sol·licitar canvis d'aula

quan sigui necessari i transmetre inclusivitat a través del llenguatge, la postura i les normes de l'aula. Per exemple, dir que l'alumnat es lliure d'aixecar-se, estirar-se o portar auriculars amb cancel·lació de soroll pot ajudar a transmetre que tots els cossos i ments són benvinguts.

Promoure la **cocreació** és una altra estratègia que pot ser utilitzada pel personal docent per fer dels espais d'aprenentatge llocs més inclusius. Per exemple, la coordinació dels graus podria dur a terme enquestes breus i anònimes a principis de semestre per identificar les necessitats d'accés de l'alumnat o les barreres que troba, cocrear normes bàsiques per utilitzar l'espai físic i virtual de manera respectuosa i inclusiva, i discutir les preferències pel que fa a l'ús de càmeres, els nivells de soroll o el moviment físic. És important destacar que la cocreació va més enllà de simplement preguntar a l'alumnat sobre les seves necessitats; implica fer-lo participar en el desenvolupament, el disseny i la implementació de solucions que responguin a aquestes necessitats. Aquestes pràctiques transformen l'aula d'un entorn fix a un de negociat,

en el qual l'alumnat pot exercir l'agència i ser reconegut com a cocreador de l'experiència d'aprenentatge.

Més enllà de la docència, incorporar una perspectiva interseccional en els entorns d'aprenentatge també implica examinar la **geografia institucional**. Abordar aquestes mancances requereix que les institucions duguin a terme auditories participatives dels seus campus, centrant-se en les experiències de l'alumnat per mapejar l'exclusió espacial i proposar canvis concrets. Fer que els entorns d'aprenentatge siguin inclusius implica **tractar l'arquitectura i la planificació com una tasca d'equitat**. Això pot incloure revisar l'accés als lavabos, sales de pregària i espais comuns; abordar les jerarquies ocultes sobre qui utilitza o controla l'espai, i garantir que els espais informals i de transició (per exemple, passadissos, cafeteries, vestíbuls i biblioteques, entre d'altres) també siguin inclusius.



Recursos

Aplicació de la interseccionalitat en els entorns d'aprenentatge

Un seguit d'eines pedagògiques poden donar més suport a aquests esforços, posar en relleu les experiències viscudes de l'alumnat i cocrear entorns d'aprenentatge més equitatius. Són les següents:

- **Espais valents (Brave spaces)** (Arao i Clemens, 2013): Fomenten el malestar constructiu com a catalitzador de l'aprenentatge i la transformació, i ofereixen un marc per incorporar el diàleg interseccional, la reflexió entre iguals i les pràctiques de retroalimentació col·laborativa.
- **Cercles de conversa** (Coll-Planas et al., 2021): Diàlegs grupals estructurats que utilitzen la reflexió compartida sobre escenaris de la

vida real per construir empatia, abordar les dinàmiques de poder i fomentar un aprenentatge inclusiu i socialment responsable.

- **Mapes de relleu de l'experiència (Relief Maps)** (Baylina i Rodó-Zárate, 2016): Un exercici de mapeig reflexiu per explorar com se sent l'alumnat en els seus entorns educatius.
- **Mapes corporals** (Solomon, 2002): Un mètode creatiu en què l'alumnat dibuixa o anota sobre el cos per representar com experimenta físicament i emocionalment diferents contextos d'aprenentatge.
- **Me Bags** (Noah i Souza, 2018): Una activitat que convida l'alumnat a omplir una bossa amb objectes que representen qui són, que ajuda a fomentar un diàleg enriquidor sobre els diferents orígens i necessitats.

Aquestes estratègies i eines no tenen una finalitat prescriptiva, sinó que són adaptables. Ofereixen punts de partida perquè el personal docent cocreï amb el seu alumnat entorns més inclusius, amb el reconeixement que la veritable inclusió no consisteix només a satisfer les necessitats existents. Es tracta, més aviat, de transformar les estructures que produeixen la desigualtat en primer lloc.

Vegeu García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). [*Mètodes pedagògics innovadors: Eines per integrar la interseccionalitat a la docència universitària*](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

4.4.

Reflexions finals

Com ens recorden Sara Ahmed (2012) i Rob Kitchin (1998), la inclusió no va només de qui ocupa l'aula; també va de **com s'ha creat l'aula**. Els entorns d'aprenentatge estan modelats per històries de poder i exclusió i continuen reproduint jerarquies socials tret que es reimaginin de manera intencionada.

Una perspectiva interseccional revela com l'espai pot afavorir o limitar la participació en funció de com respon a les formes de desigualtat que s'hi entrecreuen. Ens porta a preguntar-nos: de qui s'espera la presència en aquest espai? Quines necessitats es passen per alt? Com es distribueixen la incomoditat i el conflicte entre cossos i identitats? En lloc de buscar espais segurs per a tothom, un objectiu que pot no ser sempre possible, demana disposició per afrontar la tensió i la complexitat.

Tal com sosté Rosemarie Garland-Thomson (2011), **la inclusió genuïna requereix una ètica relacional** que centri la diferència encarnada, en lloc d'ajustar les normes que privilegien unes persones mentre exclouen d'altres. I, tal com ens recorda bell hooks (1994), **l'educació és sempre política**, i també ho són els espais on té lloc.

Les estratègies i reflexions compartides en aquest capítol són punts de partida. El veritable repte rau a reimaginar els entorns d'aprenentatge (en tota la seva diversitat) no com a contenidors passius, sinó com a **espais actius de justícia i transformació col·lectiva**.

Referències

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Arao, Brian, i Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. A Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
<https://doi.org/10.4324/9781003447580>
- ▶ Baylina, Mireia i Rodó-Zárata, 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, i 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-Zárata, Maria, i 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, i 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, i 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, i 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*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, i 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, i 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. i 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, i 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 disseny curricular

El disseny curricular a l'educació superior implica decisions socials, culturals i institucionals que determinen quin coneixement es valora, com s'organitza i quines experiències es representen. Lluny de ser un procés purament tècnic, modela els contorns intel·lectuals i polítics de la vida acadèmica. Des d'una perspectiva interseccional, **el currículum és un espai clau on es reproduïxen i es qüestionen les jerarquies de coneixement**, i on es configuren quines veus, experiències i visions del món es representen i quines queden marginades o excloses.

Aquest capítol ofereix un marc per reflexionar sobre el contingut del currículum des d'una perspectiva interseccional. Convida el personal docent a **reflexionar sobre com es construeix el coneixement**: quines perspectives se centren, quines es marginalitzen o s'esborren, i com els materials didàctics poden reflectir amb més precisió la diversitat de les realitats socials i les formes d'expertesa.

D'aquesta manera, contribueix a un canvi més ampli cap a **una pràctica curricular transformadora** del que compta com a coneixement en l'educació superior.

5.1.

Què és el disseny curricular?

En l'àmbit de l'educació superior, el disseny curricular fa referència a la planificació sistemàtica dels objectius d'aprenentatge, el contingut, els enfocaments pedagògics i les estratègies d'avaluació per assolir resultats educatius coherents. Engloba la selecció, l'organització i la seqüenciació del coneixement de maneres que configuren itineraris acadèmics, influeixen en les experiències de l'alumnat i reflecteixen els valors institucionals (Lattuca i Stark, 2009; Tyler, 1969). Tot i que els mètodes d'ensenyament i l'avaluació són components integrals del disseny curricular, aquests s'abordaran al capítol 6, sobre pràctiques docents. En aquest capítol, ens centrem específicament en el contingut del curs i els objectius d'aprenentatge, i s'analitza com aquests es poden reimaginar des d'una perspectiva interseccional.

Per entendre com funcionen aquests elements del currículum, cal reconèixer que estan configurats per suposicions subjacents i relacions de poder. Els elements del disseny curricular fan referència als components fonamentals i a les decisions pedagògiques que determinen **què, com i com**

s'avalua l'aprenentatge en l'educació superior (Lattuca i Stark, 2009; O'Neill, 2015). Els elements del disseny curricular (objectius d'aprenentatge, contingut del curs, mètodes d'ensenyament i enfocaments d'avaluació) no existeixen de manera aïllada, sinó que s'integren en **sistemes de poder més amplis** que determinen quin coneixement es legitima, les experiències de qui se centren i com es posiciona l'alumnat dins dels entorns d'aprenentatge (Apple, 2004; Ahmed, 2012).

Atès que el disseny curricular implica prendre decisions sobre aquests elements, i que aquestes decisions **reflecteixen la missió i el paper social de la universitat** (Tyler, 1969; Taba, 1962; Lattuca i Stark, 2009), el currículum és una **eina tant pedagògica com política** que transmet el concepte de coneixement vàlid, les perspectives que prioritza i com s'espera que l'alumnat s'impliqui en l'aprenentatge (Apple, 2004). Per tant, les jerarquies existents es poden reproduir o servir com a marc per a la transformació.

5.2.

De quina manera és rellevant la interseccionalitat en el disseny curricular?

Una perspectiva interseccional revela com els currículums estan conformats per les jerarquies socials i institucionals que sustenten l'educació superior. Aquests no transmeten simplement coneixements, sinó també suposicions sobre qui és l'alumnat «típic», quines formes de coneixement són legítimes i quines experiències importen. En fer visibles aquestes suposicions, la interseccionalitat desafia el personal educatiu a **anar més enllà de la diversificació superficial** i a contribuir a una transformació estructural més profunda (Collins i Bilge, 2016; Ahmed, 2012).

El disseny d'un currículum interseccional va més enllà del simple fet d'incloure autories o estudis de cas diversos. Interroga de manera crítica com es construeixen les epistemologies dominants, quines formes de coneixement es marginalitzen i com els sistemes de poder configuren què s'ensenya, com s'ensenya i com s'avalua (hooks, 1994; Apple, 2004; Case i Rios, 2016). Aquesta perspectiva demana examinar no només el contingut dels cursos, sinó també els objectius d'aprenentatge, els enfocaments pedagògics i les suposicions que hi ha implícites. Tradicional-

ment, el desenvolupament del currículum ha privilegiat les maneres dominants de conèixer, sovint arrelades en normes blanques, eurocèntriques, masculines, de persones amb capacitat física i de classe mitjana, mentre que exclou els coneixements produïts des de posicions marcades per la racialització, el gènere, la classe, la (dis)capacitat, la sexualitat o la diferència lingüística (Collins i Bilge, 2016; Bhambra et al., 2018; Le Grange, 2021). Una perspectiva interseccional convida el personal docent a **reconèixer i qüestionar aquestes exclusions**, i fa entendre com les estructures que s'entrellacen configuren tant l'accés de l'alumnat al coneixement com el seu reconeixement dins dels espais acadèmics.

Als tallers InterHEd, l'alumnat va compartir exemples de com el contingut i els objectius de les assignatures sovint **donen per fet una homogeneïtat cultural** i un capital acadèmic compartit. Un estudiant va recordar com un professor va utilitzar referències bíbliques per explicar conceptes socials; va assumir, per tant, un nivell de familiaritat que no tot l'alumnat compartia. Altres van assenyalar que

les llistes de lectura estaven dominades per textos acadèmics densos que feien servir un argot cultural especialitzat, la qual cosa resultava especialment difícil per a l'alumnat internacional i per a aquell que era el primer de la seva família a anar a la universitat. Aquests exemples il·lustren com els currículums sovint es basen en normes implícites i en capital cultural, lingüístic i epistèmic, com ara la familiaritat amb el discurs acadèmic dominant i les maneres de raonar, que donen avantatge a determinades poblacions d'estudiants per sobre d'altres i reforcen exclusions basades en la classe social, el lloc d'origen (rural o urbà), l'educació prèvia i l'origen migratori.

El personal docent dels tallers de la facultat va fer ressò d'aquestes preocupacions. Tot i que una majoria va expressar un fort compromís amb la inclusió i l'accessibilitat, també va destacar com **els plans d'estudis inalterables i els resultats d'aprenentatge rígids limitaven la seva capacitat de respondre a la diversitat de l'alumnat**. Aquests marcs normatius sovint estan determinats per requisits institucionals, que es revisen en cicles plurianuals per garantir la coherència i la transparència.

Tot i que aquestes estructures ofereixen predictibilitat i estabilitat, també poden limitar la capacitat de resposta a les diferents cohorts d'estudiants, com ara estudiants internacionals, que treballen mentre estudien o que tenen responsabilitats de cura.

Aquestes tensions revelen com **el poder opera a través de les estructures curriculars**. Les normes culturals i lingüístiques poden privilegiar determinades poblacions d'estudiants, mentre que els sistemes burocràtics rígids impedeixen que el personal docent s'adapti a les necessitats d'altres poblacions. Tanmateix, l'objectiu no és eliminar l'estructura, sinó combinar la coherència amb la capacitat de resposta. Un currículum interseccional reconeix que **la inclusió i el rigor acadèmic poden coexistir** quan els processos de disseny tenen en compte les múltiples posicions des de les quals apren l'alumnat.

En aquest sentit, **la interseccionalitat no és un «additiu»**, sinó un marc per entendre com les relacions de poder configuren els mateixos fonaments del coneixement acadèmic, i per reimaginar uns currículums que siguin

ahora estables i flexibles, rigorosos i inclusivament, reactius i estructuralment sòlids.

5.3.

Quins enfocaments, estratègies i eines poden ajudar a incorporar una perspectiva interseccional en el disseny curricular?

El disseny curricular s'ha d'entendre com un **procés continu i col·lectiu de reflexió crítica i revisió**. Les **qüestions orientadores** següents no tenen la intenció de ser una llista de comprovació, sinó punts de partida per al diàleg, la revisió i la cocreació entre personal educatiu, docent i de disseny curricular. Per donar suport a aquesta reflexió, les qüestions s'organitzen en tres categories que aborden diferents dimensions del disseny curricular des d'una perspectiva interseccional: les relacions de poder, la representació del coneixement i la participació de l'alumnat.

Poder, desigualtat i el currículum ocult

- Els continguts curriculars aborden explícitament les desigualtats estructurals i les relacions de poder, o bé contribueixen a mantenir-les?
- Hi ha oportunitats dins del currículum per reflexionar sobre la desigualtat, el privilegi i els sistemes d'opressió que s'entrellacen?
- Podem identificar un currículum ocult (és a dir, valors, normes i expectatives implícites)

que pugui reproduir l'exclusió o la marginació?

- Quin paper té el llenguatge en el currículum? Es promou activament un llenguatge inclusiu i no discriminatori?
- Es fan servir termes d'aparença neutra (p. ex., «ciutadans», «consumidors», «pacients», «nens») que oculten les diferències i les desigualtats?
- Hi ha eines, mecanismes o procediments per revisar i esmenar el currículum quan s'identifiquen desigualtats o exclusions?
- Quina eficàcia i accessibilitat tenen aquests mecanismes en la pràctica?
- Hi ha marge per adaptar els objectius d'aprenentatge o els plans d'estudis per respondre a les necessitats emergents i diversificar el contingut al llarg del temps?

Representació i diversitat del coneixement

- Els continguts del currículum reflecteixen

una diversitat d'experiències, perspectives i formes de coneixement?

- Quines autories, veus o grups socials estan infrarepresentats o són absents, i per què? Com es podrien incloure de manera significativa?
- Els exemples, els estudis de casos i les activitats que s'utilitzen a classe reflecteixen la diversitat social i cultural de les societats contemporànies (pel que fa al gènere, la raça, la classe social, la discapacitat, l'orientació sexual, l'estatut migratori, etc.)?
- Es tenen en compte les diverses necessitats lingüístiques i culturals, especialment les de l'alumnat internacional, migrant o plurilingüe?

Participació de l'alumnat i coconstrucció

- En quina mesura es tenen en compte les pròpies experiències, perspectives i opinions de l'alumnat en el disseny i la revisió del currículum?

- Com percep l'alumnat la inclusivitat i la rellevància del que aprèn i de com ho aprèn?
- Quins mecanismes o espais existeixen per recollir i incorporar les opinions de l'alumnat de manera significativa?

Aquestes preguntes ens recorden que el disseny curricular és un **procés polític i ètic d'inclusió i justícia epistèmica**. Des d'una perspectiva interseccional, dissenyar un currículum significa examinar críticament què es considera coneixement legítim, com s'organitza i per a qui es fa accessible. Aquest canvi requereix anar més enllà dels models additius d'inclusió, on la «diversitat» s'introdueix en estructures preexistents, cap a enfocaments transformadors que interroguen i reformulen els mateixos fonaments del coneixement disciplinari (Ahmed, 2012; Case, 2016).

Aquesta transformació comença amb una **repensada dels objectius d'aprenentatge**. Els currículums interseccionals amplien les definicions tradicionals de l'èxit estudiantil per incloure resultats com ara **la conscièn-**

cia crítica, la reflexivitat i la responsabilitat social. En lloc de centrar-se exclusivament en el coneixement tècnic o les habilitats específiques de la disciplina, els objectius d'aprenentatge interseccionals tenen com a finalitat dotar l'alumnat de les eines per reconèixer i transformar les desigualtats estructurals (McNair et al., 2020; O'Neill, 2015; Collins, 2000).

Pel que fa al **contingut del curs**, sempre reflecteix decisions sobre quin coneixement es legitima i quines perspectives s'exclouen, la qual cosa el fa inherentment esbiaixat. Des d'una perspectiva interseccional, dissenyar contingut implica qüestionar el domini dels sistemes de coneixement eurocèntrics, heteronormatius i patriarcals, alhora que es centra activament en les epistemologies de les comunitats marginades (Collins i Bilge, 2016; Bhambra et al., 2018). Això implica més que simplement afegir «veus diverses» com a material de lectura opcional; requereix una **reformulació completa de la narrativa central** d'un curs per abordar el poder, el privilegi i la desigualtat estructural com a qüestions fonamentals.

Una estratègia clau per integrar la interseccionalitat en el currículum és **fer visible com es legitima el coneixement**, quines perspectives es posen en relleu i quines experiències es silencien. El professorat pot introduir exercicis que interroguin aquestes dinàmiques i ajudin l'alumnat a cartografiar les seves pròpies posicions socials. Això fomenta la consciència de com la identitat i el poder configuren la producció de coneixement.

Les estratègies interseccionals també impliquen canviar les jerarquies tradicionals de l'aula posicionant **l'alumnat com a cocreador del coneixement**. Això inclou convidar la participació de l'alumnat en el disseny del curs, la selecció de continguts i els criteris d'avaluació. Aquests enfocaments descentralitzen l'autoritat i fomenten el sentit de propietat, especialment per a l'alumnat de contextos marginats. Les estratègies interseccionals validen el coneixement experiencial i acadèmic. La incorporació de narratives, estudis de casos comunitaris i activitats de narració reflexiva permet a l'alumnat connectar **l'anàlisi estructural amb l'experiència personal**.

Recursos

Contrarrelat

El contrarrelat (Hall, 2016), arrelat en la Teoria Crítica de la Raça (TCR), convida l'alumnat a crear narratives que posin en relleu les seves experiències viscuades d'opressió i resistència. A través de fases estructurades de reflexió, recerca i intercanvi amb la classe, es qüestionen les ideologies dominants i s'explora com la raça, el gènere, la classe i altres identitats s'entrellacen en els sistemes de privilegi i exclusió. El contrarrelat posa al centre les epistemologies marginades fent que l'alumnat elabori i analitzi narratives. Aquestes narratives es poden traduir en la selecció de continguts i en els criteris d'avaluació.

Vegeu García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Mètodes pedagògics innovadors: Eines per integrar la interseccionalitat a la docència universitària*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Finalment, una docència interseccional sostenible requereix **estructures institucionals** que la reforcin. Les estratègies inclouen establir rutines de reflexió entre iguals, integrar criteris d'interseccionalitat en els processos de revisió del currículum o oferir canals de retroalimentació basats en la interseccionalitat.

5.4.

Reflexions finals

- ▶ El disseny curricular ofereix un punt de partida fonamental per transformar l'educació superior. En examinar quin coneixement s'inclou, quines veus s'escolten i com es construeix el significat, el personal docent pot descobrir com es reproduïxen les desigualtats dins de les disciplines acadèmiques. Per tant, un disseny curricular interseccional té com a objectiu anar més enllà de la inclusió de perspectives diverses. Més aviat, examina críticament **com es construeixen els sistemes de coneixement dominants**, quines epistemologies s'exclouen i com el poder estructural influeix en allò que s'ensenya i en la seva avaluació (hooks, 1994; Apple, 2004; Case, 2016). El fet d'incorporar el pensament interseccional en les decisions curriculars fa que el professorat pugui qüestionar les suposicions normatives i alinear millor la docència amb els principis d'**equitat, inclusió i justícia social**.

Un enfocament interseccional **va més enllà de la inclusió simbòlica o formal** i aporta per una reavaluació sistèmica dels fonaments epistèmics de l'educació superior. Demana **reconèixer els currículums com a processos vius, disputats i culturalment situats**, i construir espais on els sabers i les experiències diversos es valorin com a elements integrals de l'experiència acadèmica.

Referències

- ▶ 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, i 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. A Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>

Referències

- ▶ Case, Kim A., i Rios, Desdamaona. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. A K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- ▶ Collins, Patricia Hill, i 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. A *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*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Lattuca, Lisa R., i 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. A Jan McArthur i 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, i 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 i 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 les pràctiques docents

En l'àmbit universitari, les pràctiques docents fan referència a les **accions, els mètodes i les interaccions** mitjançant les quals el professorat facilita l'aprenentatge de l'alumnat. Aquest concepte engloba la transmissió de coneixements, així com les maneres en què s'implica, es dona suport i s'avalua l'alumnat al llarg del procés d'aprenentatge (Brookfield, 2017; hooks, 1994).

En aquest marc ampli, aquest capítol se centra en tres dimensions interconnectades: les metodologies docents, la participació i l'avaluació. Aquestes dimensions, en conjunt, configuren les experiències d'aprenentatge de l'alumnat i influeixen en si els entorns d'educació superior reproduïxen o desafien les desigualtats:

- **Les metodologies d'ensenyament** impliquen dissenyar i impartir activitats d'aprenentatge, és a dir, definir com s'estructuren les sessions a l'aula, quins materials es seleccionen, com s'organitza el temps i quines dinàmiques es desenvolupen entre l'alumnat i el professorat.

- **La participació** fa referència a les oportunitats de l'alumnat de participar de manera significativa en el procés d'aprenentatge, de veure's reflectit en el contingut de l'assignatura, de contribuir des de les seves pròpies posicionalitats i d'experimentar un sentiment de pertinença (Bovill, 2020).
- **L'avaluació** inclou, però va més enllà, de mesurar l'assoliment; transmet missatges implícits sobre què es considera coneixement vàlid, les competències que es valoren i quines maneres d'aprendre es reconeixen (Carless i Boud, 2018; Sambell et al., 2013).

Aquest capítol ofereix un marc per pensar aquests elements des d'una perspectiva interseccional i proporciona eines concretes per a la reflexió, l'adaptació i la transformació. L'objectiu és donar suport al personal docent en el desenvolupament **d'enfocaments inclusius, sensibles al context i orientats a la justícia**, adaptables a les diverses pràctiques docents d'educació superior.



Enfocant en una disciplina. Repensar el cos en l'Educació Física

Les pràctiques docents en Educació Física sovint parteixen de la premissa d'un nivell bàsic comú d'habilitat física, confiança corporal i familiaritat amb les dinàmiques competitives. Les sessions se solen centrar en el rendiment públic, la resistència física i el domini de les habilitats relacionades amb els esports, la qual cosa reflecteix uns ideals estrets de competència arrelats en suposicions normatives sobre el cos i la ment.

Des d'una perspectiva interseccional, aquestes pràctiques poden marginar alumnat els cossos, identitats o circumstàncies vitals del qual no s'ajusten a les expectatives dominants. Persones trans, grasses i amb discapacitat, o estudiants de famílies amb baixos ingressos, poden enfrontar-se tant a barreres físiques com simbòliques per a la participació. Per a part de l'alumnat, el malestar sorgeix no només de l'activitat en si, sinó de

mourer-se per espais com els vestidors o els gimnasis que pressuposen normes de gènere binàries i tipus de cos estandarditzats. Altres poden tenir dificultats amb la discrepància entre els ideals institucionals d'atletisme i les seves pròpies realitats corporals, especialment quan no s'ajusten als estereotips sobre la masculinitat, la raça o l'aptitud esportiva. La posició de classe també condiciona l'accés: estudiants de famílies amb pocs recursos econòmics potser no es poden permetre equipament especialitzat o poden sentir-se fora de lloc en activitats que donen per fet una exposició prèvia a certs esports o disciplines corporals.

Un enfocament interseccional reequilibra aquestes dinàmiques com a estructurals en lloc d'individuals. En lloc de tractar la diferència corporal com una cosa que cal acomodar, desafía el personal docent a recon-

siderar com es poden dissenyar les metodologies d'ensenyament, les rutines, les disposicions espacials, les formes d'avaluació i les normes de l'aula per afirmar formes diverses de participació. Això inclou valorar les pràctiques cooperatives, fer espai per a la reflexió crítica sobre les normes corporals i el rendiment, i legitimar diferents maneres de participar físicament i emocionalment en l'aprenentatge basat en el moviment. També implica fomentar interaccions respectuoses entre iguals i anomenar i desmuntar proactivament els estereotips que continuen modelant com es perceben i tracta l'alumnat en l'àmbit de l'Educació Física.

6.1.

Metodologies d'ensenyament

6.1.1. QUÈ SÓN LES METODOLOGIES D'ENSENYAMENT?

Les metodologies d'ensenyament fan referència a les maneres en què el personal docent **dissenya i imparteix les experiències d'aprenentatge**, no només el contingut que s'ensenya, sinó també com s'ensenya i com es dona suport a l'alumnat durant tot el procés. Reflexionar sobre la metodologia significa examinar els formats, materials i activitats i alinear-los amb les realitats diverses de l'alumnat. Això requereix **reconèixer múltiples maneres d'aprendre** i respondre a les desigualtats modelades pel gènere, la classe, la raça, la discapacitat i altres eixos de diferència.

Els models tradicionals centrats en la classe magistral sovint no tenen en compte aquesta

diversitat. Les aules contemporànies inclouen estudiants amb orígens culturals, lingüístics, cognitius i físics diversos; que compaginen la feina amb la cura d'altres persones; amb neurodivergència, o que s'enfronten a desigualtats que afecten la seva capacitat per participar plenament en la vida acadèmica (Dolmage, 2017). Quan els mètodes es basen exclusivament en classes magistrals i exàmens escrits, aquestes diferències romanen invisibles i els formats es tornen rígids, la qual cosa margina molts estudiants.

Situar les metodologies d'ensenyament al centre de la reflexió permet un **canvi més enllà de l'estandardització** cap a entorns d'aprenentatge adaptatius, participatius i equitatius que responguin a les experiències viscudes de tot l'alumnat (Tomlinson, 2014).

6.1.2. DE QUINA MANERA ÉS RELLEVANT LA INTERSECCIONALITAT EN LES METODOLOGIES D'ENSENYAMENT?

Un enfocament interseccional de les metodologies docents marca un canvi de paradigma: **tracta la diversitat com a constitutiva del coneixement** i un recurs pedagògic (Collins i Bilge, 2016), no com una excepció que desencadeni solucions ad hoc. Aquesta perspectiva abraça la complexitat epistèmica de l'educació superior, on múltiples punts de vista poden enriquir l'aprenentatge i aprofundir el diàleg crític.

Tanmateix, malgrat un compromís teòric creixent amb l'aprenentatge centrat en l'estudiant, la seva implementació pràctica sovint es troba amb **limitacions estructurals**. Les conclusions dels tallers InterHEd amb el professorat revelen aquesta tensió: tot i que el personal docent expressa una voluntat genuïna de prioritzar les necessitats de l'alumnat i diversificar les metodologies, també s'enfronta a la pressió de completar els plans

d'estudis, assolir els resultats d'aprenentatge formals i mantenir els estàndards acadèmics percebuts.

Aquestes demandes concurrents s'intensifiquen per uns marcs institucionals que proporcionen **temps, recursos o reconeixement limitats** per al treball pedagògic fonamentat en la interseccionalitat. Molts educadors i educadores també reconeixen que les mateixes universitats, a través de les seves jerarquies, lògiques d'avaluació i normes dominants, reproduïxen activament dinàmiques d'inclusió i exclusió. Quan la «inclusió» es redueix a **adaptacions individuals** en lloc d'un redisseny sistèmic, les desigualtats persisteixen.

La incorporació transversal de la interseccionalitat a les metodologies docents requereix esforços **col·lectius i institucionals** per reimaginar no només les pràctiques a l'aula, sinó també els propòsits més amplis i l'organització de la docència i l'aprenentatge en l'educació superior.

6.1.3.

QUINS ENFOCAMENTS, ESTRATÈGIES I EINES PODEN AJUDAR A INCORPORAR UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL A LES METODOLOGIES D'ENSENYAMENT EN L'ÀMBIT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR?

Incorporar la interseccionalitat a les metodologies docents implica qüestionar les suposicions sobre les capacitats de l'alumnat, els seus coneixements previs i les maneres d'abordar l'aprenentatge, alhora que s'identifiquen les barreres que exclouen determinats col·lectius.

Les **preguntes orientadores** següents estan dissenyades per donar suport a la reflexió crítica sobre les pràctiques docents. No són llistes de comprovació ni eines d'avaluació, sinó punts de partida per al diàleg continu i la indagació compartida entre docents, equips educatius i institucions. Tenen com a objectiu estimular una reflexió més profunda sobre com ensenyem, per a qui ho fem i amb quines implicacions:

- Quines suposicions faig sobre com aprèn l'alumnat i qui m'imagino que són quan comparteixo classe?

- En quina mesura les meves activitats permeten a l'alumnat connectar el contingut acadèmic amb les seves pròpies realitats socials, culturals o corporals?
- Hi ha mecanismes dins de la meua metodologia que abordin les relacions/asimetries de poder a l'aula?
- Com incorporo la consciència de les desigualtats estructurals (relacionades amb els eixos de gènere, raça, classe, capacitat, etc.) en el meu disseny pedagògic?
- Faig servir formats variats d'explicació i participació, com ara debats sobre casos pràctics, anàlisi visual o contingut cocreat?
- Els meus mètodes permeten a l'alumnat accedir i processar material més enllà de les lectures o les classes assignades?
- Com puc recollir de manera contínua i presencial els comentaris de l'alumnat sobre els temes anteriors i les seves experiències d'aprenentatge?

A més, els passos pràctics inclouen **eliminar obstacles innecessaris**, aclarir les expectatives i crear marcs transparents per a la dinàmica de l'aula. Estratègies senzilles, però impactants, com ara explicar les tasques en llenguatge clar, estructurar les activitats de manera incremental i oferir materials en diferents formats (àudio, vídeo i text), poden fer l'aprenentatge més accessible. Aquests enfocaments s'alineen amb els principis del **Disseny Universal per a l'Aprenentatge** (DUA) (CAST, 2018), que promouen la flexibilitat des del principi en lloc d'adaptacions posteriors. Per a una discussió més detallada dels principis del DUA aplicats als entorns d'aprenentatge, vegeu el capítol 4.

L'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) (Savery, 2006) ofereix una metodologia valuosa per incorporar perspectives interseccionals a la pràctica docent. A través de situacions fictícies basades en les desigualtats del món real, l'ABP promou el pensament crític i la implicació empàtica. El format narratiu permet que estudiants amb diferents nivells de preparació o familiaritat cultural analitzin de manera col·lectiva qüestions socials complexes, la qual cosa iguala les condicions i permet múltiples

formes de contribució (Jackson i Mazzei, 2012).

Sempre que sigui possible, **la cocreació d'elements de la metodologia docent amb l'alumnat** (per exemple, convidar-lo a contribuir a casos pràctics, seleccionar temes o reflexionar sobre els seus propis processos d'aprenentatge) pot aprofundir la seva implicació i afirmar-ne l'agència (Ladson-Billings, 1995; Paris i Alim, 2017). Aquests enfocaments, arrelats en la docència constructivista i culturalment sensible (Gay, 2010) i en pedagogies (Widid, 2023), reconeixen les experiències viscudes de l'alumnat com a fonts vàlides de coneixement i qüestionen les narratives dominants sobre qui és considerat un/a aprenent legítim/a. Les pedagogies culturalment sostenibles no només valoren les identitats culturals de l'alumnat, sinó que cerquen mantenir-les i ampliar-les dins dels espais educatius, en lloc d'esperar l'assimilació a les normes dominants.

Aquestes estratègies d'ensenyament inclusives guanyen força quan tenen el suport de marcs institucionals que tradueixen els compromisos pedagògics en pràctiques concretes. Un d'aquests mecanismes és l'ús de **Plans**

d'Acompanyament Individualitzat (PAI), que poden ser especialment eficaços quan es conceben no com una formalitat burocràtica, sinó com un acord dinàmic entre estudiants i docents. Els PAI exposen compromisos mutus, incorporen pràctiques reflexives i fomenten la responsabilitat compartida. Quan es revisen regularment i tenen el suport de polítiques d'equitat i serveis a l'estudiant, proporcionen claredat i flexibilitat, la qual cosa ajuda el professorat a prendre decisions fonamentades que responen a necessitats diverses.

Les activitats docents interseccionals poden tenir un paper central en aquest procés. Lluny de ser perifèriques o introductòries, es poden integrar en el nucli de la metodologia docent. El fet de convidar l'alumnat a compartir les seves experiències viscudes fa que aquestes activitats facin visibles les dinàmiques de privilegi, marginació i exclusió, la qual cosa crea un espai per al diàleg i la construcció compartida de significat. No només serveixen com a **eines de diagnòstic**, sinó també com a **estratègies per a la resolució col·lectiva de problemes**, i això permet que docents i estudiants abordin les desigualtats a mesura que sorgeixen en temps real.

6.2.

Participació

6.2.1. QUÈ ÉS LA PARTICIPACIÓ?

La participació en l'educació superior engloba les **diverses maneres en què l'alumnat s'implica en el procés d'aprenentatge**, ja sigui parlant a classe, fent preguntes, contribuint a debats en grup, col·laborant en projectes o expressant idees a través de formats escrits, visuals o digitals. Aquestes pràctiques estan modelades per les normes comunicatives, les dinàmiques de l'aula i les cultures institucionals arrelades en l'estructura més àmplia de la universitat.

Les definicions tradicionals tendeixen a privilegiar les contribucions verbals, segures i espontànies, i sovint marginen les persones els estils d'aprenentatge, repertoris lingüístics o socialització cultural de les quals no s'ajusten a aquestes expectatives. Una perspectiva

interseccional desafia aquesta visió estreta quan subratlla que la participació **no consisteix simplement a «alçar la veu»**, sinó a crear condicions en què tots l'alumnat, més enllà de les línies de raça, gènere, classe, discapacitat, llengua, edat i altres posicionaments, pugui participar de manera significativa, ser reconegut i donar forma activa a la seva experiència d'aprenentatge.

6.2.2. DE QUINA MANERA ÉS RELLEVANT LA INTERSECCIONALITAT PER A LA PARTICIPACIÓ?

La participació en l'educació superior no és simplement una qüestió de voluntat o confiança individual; està condicionada per la manera com els entorns d'aprenentatge reconeixen i responen a les realitats diverses de l'alumnat. Una perspectiva interseccional mostra que les oportunitats de participar es distribueixen de manera desigual, ja que múltiples sistemes de desigualtat interactuen per determinar qui se sent amb dret, segur o animat a contribuir. En lloc de suposar un terreny

de joc igualitari, aquest enfocament ajuda a descobrir com la participació està condicionada per les posicions socials de l'alumnat i com les normes institucionals poden reforçar l'exclusió.

Aquesta perspectiva també posa de manifest com les diferents capes de desigualtat no actuen de manera independent, sinó que s'entrellacen de maneres que configuren **com la participació s'experimenta o es veu impossibilitada**. Una estudiant racialitzada i neurodivergent, per exemple, pot experimentar una pressió o un malestar addicionals en entorns de classe que valoren les respostes verbals ràpides i passen per alt els estils de comunicació diversos. Al mateix temps, les limitacions socioeconòmiques poden restringir el seu accés a espais d'estudi privats o a serveis de suport, i afegir així obstacles materials a la interacció i la participació (Williamson et al., 2020; Brown i Leigh, 2018a). De la mateixa manera, una estudiant amb discapacitat pot trobar-se amb barreres que s'entrellacen i combinen les expectatives de gènere amb suposicions sobre la capacitat, la qual cosa fa que les seves aportacions

siguin infravalorades, ignorades o malinterpretades (Dolmage, 2017).

Les exclusions lingüístiques i simbòliques també són importants. Tant estudiants internacionals com el personal administratiu poden experimentar dificultats relacionades amb l'idioma en la comunicació acadèmica, especialment quan hi ha un suport limitat. A més, **dimensions simbòliques més profundes de l'exclusió lingüística** emergeixen en l'absència de femenins o llenguatge inclusiu en el discurs a l'aula i en el discurs institucional. Una part del professorat rebutja explícitament les formes feminitzades de tractament, argumentant la puresa gramatical, mentre que l'alumnat no binari passa en gran mesura desapercebut. Aquestes pràctiques envien un missatge sobre qui és reconeix com a subjecte legítim dins dels espais acadèmics i les identitats de qui esdevenen invisibles. Des d'una perspectiva interseccional, la manera com s'utilitza el llenguatge reflecteix i reforça dinàmiques de poder més àmplies, i modela el reconeixement, la seguretat i la pertinença.

El canvi cap a **l'educació en línia i híbrida** ha introduït noves dimensions en aquestes dinàmiques. Com s'ha tractat al capítol 4, les plataformes digitals poden augmentar l'accessibilitat per a algunes persones, però intensificar l'exclusió per a d'altres, especialment per a l'alumnat amb accés limitat a internet, que viu en habitatges superpoblats o inestables, o que té responsabilitats de cura. L'alfabetització digital i la confiança per navegar per les plataformes en línia no estan distribuïdes de manera uniforme, i sovint s'entrellacen amb l'edat, la classe social, la discapacitat i l'origen migratori (Williamson et al., 2020). Aquests factors influeixen en qui pot participar plenament, qui roman parcialment en silenci i qui ha de fer un esforç addicional només per mantenir-se inclòs o inclosa.

En conclusió, la interseccionalitat ens convida a repensar la **participació com un procés relacional, estructural i afectiu**, i no simplement com una qüestió de compromís individual. Promoure una participació equitativa requereix pràctiques intencionals que abordin les barreres materials, creïn normes comunicatives inclusives i valorin les diverses

maneres de contribuir. Dissenyar la participació tenint en compte aquesta complexitat és essencial per crear entorns d'aprenentatge on tot l'alumnat pugui participar de manera significativa, ser reconegut i donar forma a l'experiència educativa.

6.2.3. QUINS ENFOCAMENTS, ESTRATÈGIES I EINES PODEN AJUDAR A INCORPORAR UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN LA PARTICIPACIÓ?

Aplicar la interseccionalitat a la participació a l'aula implica repensar **com es defineix, s'anima, es facilita i s'avalua la implicació**. El professorat ha de reconèixer que les oportunitats de l'alumnat de contribuir estan condicionades per les condicions culturals, socials i materials que s'entrellacen, i reflexionar críticament sobre les normes implícites que donen privilegis a certes veus i en marginen altres. La reflexió guiada sobre aquestes dinàmiques, a través de preguntes sobre la distribució de l'aula, el ritme de les classes, les modalitats de contribució i la distribució de

l'atenció, ajuda a identificar barreres estructurals i orienta les decisions pedagògiques cap a una major equitat.

Aquestes preguntes orientadores estan pensades com a estímuls per a la reflexió col·lectiva i personal, més que com a criteris definitius. Poden ajudar el personal docent a identificar les dinàmiques sovint invisibles que configuren la participació:

- Com es distribueixen les oportunitats de parla a l'aula? Hi ha alumnes que tendeixen a dominar els debats?
- Estic atent als possibles biaixos en qui se li dona l'oportunitat de parlar i en la manera com es reben les seves aportacions?
- L'aula (física o virtual) està dissenyada per afavorir el diàleg i la inclusió?
- Vario els formats de participació (oral, escrit, asincrònic, creatiu) per adaptar-me a diferents estils d'aprenentatge i necessitats d'accés?

- He establert normes clares per fomentar espais segurs o «valents» per a converses complexes?
- Com responc a les observacions discriminatòries o als comportaments excloents a l'aula?
- L'alumnat té oportunitats regulars d'expressar dubtes, dificultats o suggeriments per millorar la participació?
- Implico tot l'alumnat d'una manera que respecti la seva capacitat d'actuar, eviti la infantilització i doni suport a la seva participació autònoma?
- Com distribueixo les oportunitats de participació perquè no només una petita part de l'alumnat domini?
- Estic atent a les discriminacions de gènere, raça o altres biaixos en qui pot parlar i en la manera com es reben les seves aportacions?

Traduir la reflexió en pràctica requereix estratègies concretes que trenquin els patrons excloents. Les aportacions de la pedagogia crítica (Freire, 1970) i la teoria interseccional (Crenshaw, 1989, 1991; Collins, 2000) subratllen que la participació s'ha d'abordar com un procés compartit, coconstruït i sensible al poder. El professorat pot diversificar la participació **oferint múltiples modes de compra-mís i estructurant les tasques de manera incremental**, és a dir, dividint les activitats en passos més petits i amb suport gradual que fomenten la confiança i la competència, i deixen espai perquè estudiants amb diversitat de posicionaments, experiències i limitacions puguin contribuir de manera significativa.

Cocrear les normes de l'aula, aclarir les expectatives, proporcionar materials per endavant i supervisar la participació de manera col·lectiva ajuden a incorporar l'equitat a les pràctiques docents quotidianes. Els suports estructurals, com ara els **Plans de Suport a l'Aprenentatge Individualitzat** (PSAI), quan es desenvolupen de manera col·laborativa i s'implementen amb flexibilitat, poden millorar l'autonomia i la participació de l'alumnat que

navega per formes de marginació que s'entrecreuen (Dolmage, 2017).

Al costat d'aquests elements estructurals, les pràctiques de retroalimentació tenen un paper central en la foment de la participació inclusiva. Això implica no només animar a donar retroalimentació acadèmica, sinó també **abordar activament les microagressions o els comentaris discriminatoris** a mesura que sorgeixen. Aquestes respostes senyalen un compromís amb la responsabilitat i la cura, i ajuden a crear un entorn d'aprenentatge on tot l'alumnat se senti respectat i segur per contribuir-hi.

Recursos

Pràctiques per implicar tot l'alumnat

Un repte recurrent que planteja el personal docent és com implicar, durant la classe, tot l'alumnat de manera significativa. Aquesta qüestió va més enllà de la diversitat: toca la qüestió més àmplia de com activar la participació en estils d'aprenentatge, necessitats i nivells de confiança diversos.

Diverses estratègies han demostrat ser eficaces per fomentar una participació més inclusiva. Aquestes inclouen diversificar les modalitats de participació, com ara integrar el treball en grup, oferir l'opció de respondre per escrit o permetre a l'alumnat temps per reflexionar abans de respondre a les preguntes. Aquestes pràctiques ajuden a reduir la pressió i a adaptar-se a diferents estils de processament.

Els enfocaments creatius també poden afavorir la participació. Els dibuixos elaborats conjuntament, les infografies col·lectives, els poemes curts o els exercicis de rol, quan s'alineen amb el contingut del curs, permeten a l'alumnat expressar idees a través de múltiples modalitats i connectar l'aprenentatge acadèmic amb les seves experiències viscudes.

Les eines digitals ofereixen un suport addicional. Les aplicacions que permeten contribucions anònimes i en temps real, projectades en una pantalla compartida, poden reduir la barrera per a la participació i revelar patrons en el pensament de l'alumnat. Les enquestes en línia anònimes són un altre mètode útil per recollir opinions sobre les necessitats d'accés o les incomoditats que l'alumnat podria dubtar a expressar obertament.

6.3.

Avaluació

En conjunt, aquestes estratègies contribueixen a una cultura de l'aula més inclusiva i receptiva, una en què tot l'alumnat té oportunitats de participar, se sent vist i pot donar forma a la seva experiència d'aprenentatge.

Vegeu, per exemple:

- Williamson, Ben., Eynon, Rebecca., i 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, i Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

6.3.1. QUÈ ÉS L'AVALUACIÓ?

L'avaluació en l'educació superior fa referència als **mètodes i pràctiques que s'utilitzen per avaluar l'aprenentatge, les competències i el progrés de l'alumnat**. Té un paper central en la configuració de les trajectòries educatives, i determina qui avança, qui excel·leix i qui es queda enrere.

Tanmateix, les pràctiques d'avaluació convencionals sovint reflecteixen i reproduïxen les desigualtats estructurals. Els formats estàndard, com ara els exàmens amb temps limitat, els treballs escrits rígids o les presentacions orals sincròniques, tendeixen a privilegiar estudiants amb una gran fluïdesa verbal, preparació acadèmica prèvia, entorns d'aprenentatge estables o disponibilitat a temps complet. Al contrari, poden deixar en desavantatge les persones amb barreres lin-

güístiques, discapacitats, neurodivergència, perfils d'aprenentatge diversos (incloses les intel·ligències múltiples que no s'alineen amb les pràctiques convencionals d'alfabetització), responsabilitats de cura o horaris de treball exigents (Dolmage, 2017; Brown i Leigh, 2018a).

6.3.2. DE QUINA MANERA ÉS RELLEVANT LA INTERSECCIONALITAT PER A L'AVALUACIÓ?

Les pràctiques d'avaluació s'entrellacen amb múltiples dimensions de la desigualtat, com ara la raça, el gènere, la classe, la discapacitat i les responsabilitats laborals o de cura de l'alumnat. Quan aquests factors s'entrellacen, com ara en el cas d'un estudiant neurodivergent d'origen obrer o d'un estudiant racialitzat que compagina els estudis acadèmics amb les tasques de cura, poden generar **desavantatges acumulats sota sistemes d'avaluació rígids** (Williamson et al., 2020). Una avaluació inclusiva requereix qüestionar com aquests sistemes distribueixen les oportunitats:

quines formes de coneixement i participació es reconeixen i quines passen desapercibudes o es penalitzen (Nieminen, 2021). Per exemple, una qualificació que se centra exclusivament en els productes finals pot no captar la implicació de l'estudiant en el procés d'aprenentatge, les seves contribucions al treball col·laboratiu o com les limitacions estructurals afecten el seu rendiment.

Els comentaris recollits durant els tallers InterHEd van assenyalar diversos reptes recurrents en l'avaluació de l'educació superior: terminis rígids, criteris de qualificació poc clars, un enfocament excessiu en els resultats finals i un reconeixement limitat de les formes col·laboratives o alternatives de participació. Aquests problemes solen **afectar de manera desproporcionada estudiants que s'enfronten a formes d'exclusió que s'entrellacen**. Tal com es destaca al llarg de la Guia de recursos, les desigualtats digitals agreugen aquestes barreres: l'alumnat sense accés estable a internet, un espai de treball privat o dispositius adequats sovint es troba en desavantatge a l'hora de completar tasques en línia o participar en avaluacions virtu-

als (Williamson et al., 2020). A més, els formats d'avaluació convencionals rarament tenen en compte la diversitat cultural i lingüística, i penalitzen l'alumnat amb formes d'expressió o raonament que divergeixen de les normes acadèmiques dominants.

Al mateix temps, **els intents d'adaptar la diversitat a l'avaluació poden generar tensions al voltant de la percepció de l'equitat**. Una part del professorat va descriure el repte d'equilibrar el suport diferenciat amb el manteniment d'un sentit d'equitat entre l'alumnat. Quan s'atorguen adaptacions a estudiants individuals, els seus companys les poden percebre com a avantatges injustos. Per abordar-ho, un enfocament més inclusiu consisteix a oferir formats d'avaluació flexibles a tothom, i permetre que l'alumnat pugui triar com demostra el seu aprenentatge. Això no només redueix l'estigma i fomenta l'autonomia, sinó que també normalitza la diversitat en el rendiment acadèmic, així com reforça la idea que la justícia s'aconsegueix millor reconeixent i donant suport a les diferents maneres d'aprendre i expressar el coneixement.

Enfocant en una disciplina. Competència lingüística i equitat en l'avaluació

Les experiències compartides durant els tallers InterHEd també van destacar com la competència lingüística modela el sentit d'equitat i reconeixement de l'alumnat en l'avaluació. Diverses persones participants van descriure dificultats per expressar els seus coneixements en la llengua vehicular, és a dir, la llengua d'instrucció del curs, especialment en les humanitats i les ciències socials, on l'èxit acadèmic depèn en gran mesura de la fluïdesa escrita i oral. Per a aquest alumnat, la competència limitada podia ocultar la seva comprensió i el seu pensament crític reals.

Això planteja un dilema constant per al professorat: com garantir que les avaluacions valorin de manera equitativa els coneixements de contingut quan la fluïdesa lingüística influeix fortament en les percepcions de competència? Fins i tot en les disciplines STEM, on el llenguatge pot semblar menys central, les disparitats persistien, especialment en la comunicació oral, on la claredat i la confiança sovint es prenien com a indicadors de comprensió.

6.3.3.

QUINS ENFOCAMENTS, ESTRATÈGIES I EINES PODEN AJUDAR A INCORPORAR UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN L'AVALUACIÓ?

Aplicar una perspectiva interseccional en l'avaluació implica repensar tant allò que es valora en l'aprenentatge de l'alumnat com la manera de fer-ne l'avaluació. En lloc de basar-se en definicions estretes d'èxit acadèmic, es convida el professorat a reflexionar sobre les normes i suposicions implícites que configuren les pràctiques avaluadores, especialment aquelles que poden deixar en una situació de desavantatge l'alumnat que navega per múltiples barreres estructurals. Això inclou reconèixer com la posició social, els recursos materials i la diversitat cognitiva influeixen en la capacitat de l'alumnat per demostrar el seu aprenentatge.

Les **preguntes orientadores** que s'ofereixen a continuació estan pensades com a punts de partida perquè personal docent, de disseny curricular i de coordinació reflexionin de manera crítica sobre com es poden construir pràctiques d'avaluació més inclusives i equitatives:

- Els meus mètodes d'avaluació permeten que tot l'alumnat mostri el seu aprenentatge de manera significativa, independentment de les seves capacitats, orígens o circumstàncies?
 - Quines normes culturals o institucionals determinen com es dissenya l'avaluació (per exemple, l'èmfasi en l'individualisme enfront de la col·laboració)? Quines d'aquestes normes poden crear barreres per a un cert alumnat?
 - Ofereixo una varietat de formats d'avaluació per adaptar-me a diferents estils d'aprenentatge, necessitats d'accés i contextos d'aprenentatge? Com puc obtenir retroalimentació per assegurar que aquesta diversitat sigui efectiva?
 - Com es pot implicar l'alumnat en el disseny dels processos d'avaluació, com ara en la definició de criteris, la coavaluació o l'aportació d'idees sobre els formats i el calendari?
 - He revisat les meves tasques d'avaluació per detectar biaixos implícits o estereotips que puguin deixar en desavantatge certs col·lectius?
 - Hi ha mecanismes per identificar i abordar els biaixos en la qualificació? Pot l'alumnat participar en el cotreball de desenvolupament d'aquests mecanismes?
 - Valoro tant les contribucions individuals com les col·lectives, i tinc en compte el procés d'aprenentatge juntament amb el resultat? Com integro la coavaluació i l'autoavaluació per fomentar la reflexió crítica?
- Traduir la reflexió a la pràctica requereix més que adaptar l'avaluació per a estudiants individuals; exigeix una reflexió estructural sobre com es concep i s'implementa l'avaluació. Això implica qüestionar les suposicions, els formats i les condicions sota les quals s'avalua l'aprenentatge, i reconèixer com aquests poden privilegiar una part de l'alumnat mentre que una altra es queda en una situació de desavantatge. Per exemple, un estudiant neurodivergent d'origen obrer que compagina

un treball a temps parcial pot tenir dificultats amb les presentacions orals sincròniques, els terminis inflexibles o les tasques de grup complexes i a llarg termini. Aquests reptes que s'entrellacen il·lustren per què l'avaluació inclusiva no pot basar-se en solucions úniques, sinó que s'ha de dissenyar per anticipar la diversitat des del principi.

La diversificació dels formats d'avaluació, que inclouen redaccions, presentacions orals o en vídeo, portafolis, projectes en grup i tasques pràctiques, permet que l'alumnat participi a través de diferents fortaleses i itineraris d'aprenentatge (Tai et al., 2018, 2021). No obstant això, la variació de formats per si sola no és suficient. Els processos participatius com ara les **rúbriques cocreades**, l'**avaluació entre iguals** i l'**autoavaluació**, i el **retorn dialògic** contribueixen a una avaluació més equitativa en distribuir el poder, a augmentar la transparència i a afirmar l'autonomia de l'estudiant (Nieminen, 2022).

Incorporar tant el procés com el producte a l'avaluació ajuda a fer visibles les diferents formes de compromís i contribució, especi-

alment en el treball col·laboratiu. Mecanismes com el **retorn estructurat de companys i companyes o les revisions periòdiques** permeten a l'alumnat reflexionar sobre els seus rols, negociar l'equitat i compartir la responsabilitat dels resultats col·lectius. Aquestes pràctiques són especialment valuoses per a l'alumnat que navega per circumstàncies vitals exigents, com ara la feina o la cura de persones, ja que els permet demostrar l'aprenentatge al llarg del temps i en condicions que reconeixen les seves realitats.

A més, és essencial integrar **pràctiques d'avaluació** estructurades, respectuoses i **dialògants**. L'avaluació hauria d'anar més enllà de les notes per incloure orientacions específiques i aplicables que reconeguin les diverses competències i maneres d'aprendre. Una comunicació transparent de les expectatives, instruccions escrites clares i el lliurament anticipat de materials poden prevenir les desigualtats, permet a l'alumnat planificar i participar-hi eficaçment. Com s'ha esmentat anteriorment, els **Plans d'Acompanyament Individualitzat** (PAI) exemplifiquen com el suport estructurat pot ser flexible i col·labora-

tiu, i garanteixen que l'alumnat amb necessitats complexes, com ara la neurodivergència combinada, responsabilitats familiars o barreres lingüístiques, no siguin penalitzat ni infantilitzat (Brown i Leigh, 2018a; Dolmage, 2017).

6.4.

Reflexions finals

En les metodologies d'ensenyament, la participació i l'avaluació, integrar una perspectiva interseccional implica molt més que adaptar-se a la diversitat de l'alumnat. Requereix reconfigurar com la docència es concep i es duu a terme. Les metodologies basades en **l'aprenentatge a través de la pràctica**, la participació activa i la reflexivitat permeten que la interseccionalitat prengui forma de manera concreta i situada. En lloc de tractar-la com un complement teòric, aquest enfocament genera coneixement a través de l'experiència viscuda, la qual cosa permet a l'alumnat i al professorat qüestionar de manera col·laborativa les normes i les estructures que configuren l'aula.

Repensar la participació des d'una perspectiva interseccional desplaça l'èmfasi del rendiment individual de l'estudiant cap a la participació compartida a l'aula. Implicar l'alumnat

en el codisseny d'activitats de l'aula, en la contribució a la presa de decisions i en la configuració dels criteris d'avaluació fomenta un sentiment d'**autonomia i reconeixement mutu**. A més, crear espais per al diàleg crític sobre el privilegi, la desigualtat i la identitat (Simon et al., 2022) transforma la participació en una pràctica inclusiva i reflexiva. Així, la implicació deixa de ser només una qüestió de presència i passa a ser la de modelar activament l'entorn d'aprenentatge, amb el reconeixement que les diverses experiències i identitats de l'alumnat influeixen en la seva manera d'aprendre, interactuar i contribuir.

De la mateixa manera, considerar l'avaluació com un **procés relacional i participatiu redibuixa el seu propòsit, i passa de ser una eina de control de trajectòries professionals a una cocreació de l'aprenentatge**. En integrar pràctiques inclusives i interseccionals, el personal docent pot redistribuir el poder, reconèixer formes diverses de coneixement i expressió, i fomentar l'autonomia dins l'aula. L'alumnat no només és avaluat, sinó que és un **participant actiu en la configuració de com es mesura l'aprenentatge, com es defineix l'èxit i com**

es genera el coneixement col·lectiu. Aquest enfocament transforma l'avaluació d'una obligació procedimental de la docència en una pràctica d'aprenentatge ètica que promou l'equitat, el diàleg i la capacitat de resposta sistèmica en l'educació superior.

Referències

- ▶ 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, i Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- ▶ Carless, David, i 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, i 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., i 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>

- ▶ 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, i Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.
- ▶ Sambell, Kay, McDowell, Liz, i 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, i 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 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, i 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, i 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.

Veus d'estudiants sobre la desigualtat en l'educació superior

Els tallers del projecte InterHEd van proporcionar informació valuosa sobre com l'alumnat percep i viu la desigualtat en la seva vida acadèmica quotidiana. A través dels seus testimonis, queda clar que les barres relacionades amb la classe social, la discapacitat, el gènere, la situació migratoria i l'origen geogràfic s'entrellacen per configurar la participació, la pertinença i l'èxit en l'educació superior. Aquests no són reptes individuals o aïllats, sinó manifestacions de dinàmiques estructurals més àmplies arrelades en les polítiques universitàries, les pràctiques pedagògiques i els entorns materials.

Tot i que aquest capítol se centra en les experiències de l'alumnat, moltes de les dinàmiques que descriuen també afecten el personal docent i administratiu, la qual cosa ens recorda que la desigualtat travessa tots els nivells de la institució acadèmica.

Els relats de l'alumnat assenyalen múltiples dimensions de desigualtat que se superposen. Basant-nos en el marc de Naylor i Mifsud (2019), podem distingir entre **desigualtats verticals**, que fan referència a barreres estructurals que afecten les oportunitats de l'alumnat per accedir a l'educació superior i completar-la, com ara les limitacions econòmiques, la preparació acadèmica insuficient o els procediments d'admissió inaccessibles; les **desigualtats horitzontals**, que reflecteixen la estratificació dins del sistema a través d'eleccions d'estudis diferenciades, el prestigi institucional o les trajectòries acadèmiques; i les **desigualtats internes**, que sorgeixen un cop l'estudiant s'ha matriculat, a través de condicions de vida precàries, currículums excloents o pràctiques d'avaluació que no tenen en compte la diversitat. Tot i que són analíticament diferents, aquestes dimensions sovint se superposen i s'intensifiquen mútuament, especialment per a l'alumnat que navega per múltiples eixos de marginació.

Com afirmen Kathleen Lynch i Cathleen O'Riordan (2019), **el simple accés a la universitat constitueix només la barrera inicial.**

Garantir una participació significativa, entesa com la capacitat de participar plenament en la vida acadèmica i de beneficiar-se de manera equitativa de les seves oportunitats, requereix enfrontar-se a les exclusions econòmiques, culturals i institucionals que configuren les trajectòries de l'alumnat al llarg dels seus estudis.

En aquest context, les **preguntes reflexives** següents poden ajudar a l'anàlisi i el diàleg institucionals:

- Com es manifesten les desigualtats verticals, horitzontals i internes en la nostra institució? Qui se'n veu més afectat i de quines maneres?
- Quins són els mecanismes institucionals o pràctiques quotidianes que, de manera intencionada o no, poden estar reproduint l'exclusió?
- De quines maneres participa activament l'alumnat en la identificació de problemes i en la cocreació de solucions a les desigualtats que afronta?

- Quines persones o grups són més sovint les responsables de superar o navegar per barreres de naturalesa estructural?
- Com es pot compartir de manera més justa la responsabilitat de promoure l'equitat entre el lideratge, el professorat, els serveis administratius i les organitzacions estudiantils?

Enfocant en una disciplina. Desigualtats materials en STEMM i les arts

Les desigualtats interseccionals en l'educació superior sovint sorgeixen de manera subtil, però generalitzada, especialment quan les estructures institucionals passen per alt les diverses realitats materials de l'alumnat, en un context ja marcat per barreres de gènere i racialitzades (Nkrumah i Scott, 2022; Sekuła et al., 2018).

En disciplines STEMM com ara la informàtica o la biologia, sovint es requereix que l'alumnat utilitzi programari especialitzat, accedeixi a equipament de laboratori o participi en treballs de camp. Tot i que aquests elements estan justificats pedagògicament, poden perjudicar de manera involuntària l'alumnat amb dificultats econòmiques o limitacions de salut (Andrews-Clark, 2023; Cooper i Berry, 2020). Per exemple, un estudiant sense accés a un ordinador portàtil actualitzat pot tenir dificultats per completar els treballs,

mentre que una estudiant amb una discapacitat de mobilitat pot trobar inaccessible el treball de camp obligatori, la qual cosa limita tant el rendiment acadèmic com la sensació de pertinença.

En disciplines artístiques com ara les belles arts, la música o el disseny, les desigualtats estructurals es manifesten sovint a través de les expectatives sobre el capital cultural i les despeses a càrrec de l'estudiant. L'alt cost del material, les classes particulars o els tallers extraescolars pot esdevenir exclouent, la qual cosa reforça el privilegi fins i tot en àmbits sovint associats a la creativitat i l'expressió individual. Aquí, els recursos econòmics i culturals actuen com a barreres d'accés ocultes, que determinen qui pot participar-hi plenament i prosperar.

Les seccions següents presenten els patrons clau de desigualtat i les dinàmiques d'interseccionalitat identificats en els tallers d'estudiants realitzats a les tres universitats sòcies en el marc del projecte InterHEd. Tot i que cada context institucional revela realitats diferents, també van sorgir una sèrie de reptes compartits i exclusions estructurals. Aquestes reflexions no s'han d'entendre com a conclusions comparatives ni com a categories universals, sinó més aviat com a reflexions situades que il·lustren com l'alumnat de diferents posicions socials experimenta i interpreta la desigualtat en l'educació superior.

7.1.

Reflexions de la Uniwersytet Jagielloński

En els tallers d'estudiants celebrats a la Uniwersytet Jagielloński, les persones participants van expressar una forta crítica de la **transformació neoliberal** de l'educació superior. Com s'ha tractat al capítol 2 (Capes de desigualtat), aquest canvi es refereix a la reconfiguració de les universitats sota lògiques de mercat: la prioritització d'indicadors de rendiment, la responsabilitat individual, i l'eficiència institucional per sobre de la cura col·lectiva, l'equitat i la missió pública. L'alumnat va descriure com aquesta reorientació ha portat a l'erosió dels sistemes de suport institucionals i a una expectativa creixent que els individus assumeixin tota la responsabilitat del seu èxit acadèmic i benestar. Una gran part sentia que les universitats es **retiraven dels seus rols socials** i que posaven la càrrega

de la supervivència i la participació directament sobre l'alumnat.

La desigualtat econòmica va sorgir com una de les preocupacions més urgents. L'alumnat va parlar llargament sobre les seves **precaries condicions materials**, i va emfatitzar com les beques, tot i que estan pensades per donar suport, sovint no ho aconsegueixen en la pràctica. Els criteris d'admissibilitat es van descriure com a opacs, inestables i difícils de planificar. En lloc d'oferir seguretat, el sistema reforça la incertesa. Les persones amb accés al suport econòmic familiar estan protegides d'aquests efectes, però les que no han de combinar la feina a temps complet amb les obligacions acadèmiques. Això crea un cercle viciós: l'alumnat que treballa per tenir dificultats per assolir el rendiment acadèmic necessari per a les ajudes basades en el mèrit, mentre que els seus ingressos els exclouen de les ajudes basades en les necessitats econòmiques.

El cost de la vida, especialment a les ciutats més grans, agreuja encara més aquests reptes. La **manca d'allotjament estudiantil assequible** i el cost dels lloguers privats poden

dissuadir l'alumnat d'assistir a les institucions que prefereixen. Les persones participants **que es desplaçaven** des de pobles petits van destacar com la inadequació del transport públic limita el seu accés a la vida del campus i a les oportunitats acadèmiques, la qual cosa aprofundeix la seva sensació d'exclusió. A més, l'absència d'opcions de restauració assequibles al campus o a prop d'aquest es va identificar com una preocupació, i l'alumnat va assenyalar-ne l'impacte tant en la seva salut com en la seva estabilitat financera. Menjar bé es converteix en un privilegi, en lloc d'una necessitat bàsica, i això afegix un altre nivell de desigualtat a l'experiència estudiantil.

Tot i que les dificultats econòmiques van ser centrals en moltes narratives, l'alumnat emmarcava constantment les seves experiències des d'una perspectiva interseccional (Klein, 2024). La precarietat econòmica rara vegada s'experimentava en forma d'aïllament. Més aviat, interseccionava amb altres eixos de desigualtat, com ara la discapacitat, l'origen rural o urbà, la neurodivergència i la identitat de gènere. L'alumnat va descriure com

les dificultats econòmiques els obligava a treballar en **feines precàries**, sovint en el sector dels serveis, durant els estudis, amb una pressió addicional per a qui també cursava amb malalties cròniques o neurodivergència dins de sistemes acadèmics rígids. Un estudiant de primera generació que fa torns de nit per poder-se comprar un portàtil no només fa front a les dificultats econòmiques, sinó també a la pobresa de temps, l'alienació cultural i l'estrès mental.

Aquestes dinàmiques d'intersecció esdevenen encara més visibles quan les condicions estructurals xoquen: quan una estudiant amb discapacitat ha de triar entre comprar medicaments o llibres de text, o quan la beca d'un estudiant transgènere es retarda a causa de la burocràcia i l'ús del seu nom legal anterior, la violència del neoliberalisme es fa tangible. Aquestes experiències subratllen que allò que es pot descriure com a «desigualtat econòmica» sovint reflecteix els efectes entrellaçats de múltiples exclusions, materials, institucionals, epistèmiques i afectives, que determinen qui pot participar plenament en la vida acadèmica i en quines condicions.

L'accessibilitat va ser una altra de les grans preocupacions plantejades pels estudiants. **Molts edificis universitaris continuen sent físicament inaccessibles** per a les persones amb discapacitat motora, i l'exclusió digital continua limitant la participació en igualtat de condicions. L'alumnat de famílies amb baixos ingressos sovint no tenen accés estable a internet, ordinadors personals o espais tranquils per estudiar, barreres que es van fer especialment visibles durant la pandèmia de la COVID-19, però que persisteixen en els entorns d'aprenentatge híbrids i en línia. Aquests dèficits d'infraestructures no només afecten el rendiment acadèmic, sinó que també reforcen la sensació de no pertànyer a la institució.

Estretament vinculades a aquestes condicions materials hi havia les **desigualtats sanitàries i psicosocials**. Un gran nombre d'estudiants va descriure les conseqüències de compaginar la feina amb els estudis, la qual cosa provocava esgotament crònic, privació de son i l'absència de temps per descansar o recuperar-se. Malgrat aquestes pressions, van informar d'una manca d'empatia i comprensió

per part del professorat, especialment cap a qui ha de treballar per mantenir-se. Els mecanismes de suport institucionals, com ara els Centres d'Accessibilitat, sovint es descrivien com a inconsistents o ineficaços. En alguns casos, les adaptacions acordades no es duïen a terme, o l'alumnat havia de defensar repetidament les seves necessitats perquè fossin reconegudes. També es van assenyalar **obstacles burocràtics**, especialment per part de l'alumnat distanciat de les seves famílies, que tenien dificultats per accedir a l'ajuda econòmica a causa dels requisits rígids de documentació parental.

Aquestes barreres estructurals es veïen agreujades per les **desigualtats de classe i culturals**. L'alumnat de famílies amb més formació o d'entorns urbans sovint accedien a la universitat amb una comprensió més clara de les normes acadèmiques i les xarxes informals, mentre que el de classe treballadora o d'entorns rurals descrivia sentiments de desorientació i exclusió. Gran part d'aquest alumnat no podia assistir a seminaris, tallers o esdeveniments de *networking* opcionals a causa de les obligacions laborals, la qual cosa

7.2.

limitava les seves oportunitats acadèmiques i professionals.

En tots aquests àmbits, emergeix un patró: les reformes neoliberals han transformat les universitats en espais on **el suport estructural és substituït per la responsabilitat individual**. Les desigualtats relacionades amb la classe social, la discapacitat i l'origen geogràfic s'entrellacen per agreujar els mecanismes d'exclusió, mentre que la retòrica de la inclusió contrasta sovint amb la realitat material de l'alumnat.

Reflexions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

▶ A la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, els debats van revelar com sorgeixen les desigualtats en la intersecció de la neurodivergència, el gènere, la classe i l'origen cultural. Aquests patrons no són aïllats, sinó que estan profundament arrelats en el teixit institucional i social de l'educació superior.

Una de les dinàmiques més clares que es van identificar va ser l'entrellaçament **de la neurodivergència amb les normes de gènere i de classe**. L'alumnat neurodivergent sovint es mou en universitats que no estan dissenyades per acollir diferents experiències cognitives i sensorials. Aquests reptes s'intensi-

fiquen quan les definicions institucionals de «pertorbació» o «necessitats de suport» estan modelades per expectatives normatives, típicament blanques, de classe mitjana i masculines. Per exemple, les estudiants tenen 3més probabilitats de ser **diagnosticades erròniament o passar desapercibudes**, ja que les expectatives de gènere sobre el comportament «apropiat» poden amagar els signes de neurodivergència o crear tensions quan les estudiants no s'hi conformen. La classe social també hi juga un paper fonamental: les estudiants de classe treballadora tenen menys probabilitats d'haver rebut un diagnòstic abans d'arribar a la universitat i poden no disposar del llenguatge, la documentació o el capital cultural per articular de manera efectiva les seves necessitats dins dels sistemes de suport institucionals.

Fins i tot quan el diagnòstic està disponible a través dels serveis universitaris, el suport personalitzat continu és escàs, limitat per uns recursos públics reduïts. Aquestes no són merament dificultats individuals; exposen com els ideals meritocràtics en l'educació superior continuen **premiant els com-**

portaments neurotípics i de classe mitjana, alhora que marginen aquells que queden fora d'aquestes normes.

Els **problemes de salut mental** agreugen encara més aquestes dinàmiques. Tot i que el suport psicològic sovint és necessari, els serveis d'assistència a l'alumnat normalment es limiten a poques sessions, si és que n'hi ha, i no sempre responen a la naturalesa crònica o estructuralment arrelada de l'angoixa de l'alumnat. Les desigualtats socials configuren tant les causes com les solucions: l'alumnat que treballa mentre estudia, assumeix responsabilitats de cura o no té estabilitat econòmica, és més vulnerable a l'ansietat, l'esgotament i la depressió. Aquestes condicions es veuen a més modelades per **les experiències que s'entrellacen de la neurodivergència, les expectatives de gènere i, en alguns casos, el racisme o la xenofòbia**. Tot i això, l'accés a un suport de salut mental a llarg termini continua estant estratificat, la qual cosa reforça les mateixes desigualtats que generen la necessitat d'aquest suport.

Una altra intersecció crítica que es va tractar als tallers va ser la de la **religió**, el **gènere** i la **migració**, especialment en les experiències de les dones musulmanes. Tant si neixen a Catalunya com a altres llocs, moltes d'aquestes estudiants naveguen per espais universitaris que fan que la seva identitat religiosa sigui o bé hipervisible, especialment per a les estudiants que porten el hijab, o bé totalment invisible en els currículums, els calendaris i el discurs institucional. Sovint se senten obligades a autorregular-se: a decidir quan i com parlar, quins aspectes de la seva identitat minimitzar i com mostrar la seva «pertinença» en entorns que les veuen com a forasteres. Aquestes no són simplement barreres acumulatives, sinó formes d'exclusió qualitativament diferents que escapen a una anàlisi unidimensional. Dues preocupacions recurrents eren la manca de **sales de pregària** accessibles i inclusives i l'absència de reconeixement de les **celebracions religioses i culturals** dins del calendari acadèmic. Mentre que la primera es refereix a la infraestructura material, la segona revela qüestions més profundes de (des)reconnexió institucional i una manca més àmplia de coneixements culturals i religiosos.

El context geogràfic també juga un paper fonamental en la configuració de la desigualtat. Un gran nombre d'estudiants prové **d'àrees rurals o de pobles petits**, on els rols de gènere tradicionals estan profundament arrelats i sovint s'entrellacen amb les dinàmiques de classe i culturals. Les dones d'origens conservadors poden enfrontar-se a pressions, subtils o explícites, per part de les seves famílies o comunitats per seguir trajectòries professionals socialment sancionades. Aquestes pressions no desapareixen en accedir a la universitat; al contrari, sovint modelen les decisions acadèmiques de l'alumnat, la distribució del temps i les aspiracions a llarg termini. Per a l'alumnat queer, arribar a la universitat pot oferir la primera oportunitat d'explorar i expressar la seva identitat, però en un entorn de campus petit on l'anonimat és limitat, la visibilitat pot semblar arriscada. La por a les confidències, a l'exposició o a la reacció familiar porta moltes d'aquestes persones a mantenir-se parcialment amagades, la qual cosa, al seu torn, limita la seva participació i el seu sentiment de pertinença. Tanmateix, a la Universitat de Vic, el procés de registre d'un nom escollit i la identitat de gènere està

ben establert i normalitzat, i ofereix una salvaguarda institucional que dona suport a l'alumnat en l'afirmació de la seva identitat. Tot i que aquest protocol és un pas endavant important, les preocupacions més generals sobre la visibilitat i la privacitat encara poden influir en l'experiència de l'alumnat al campus i fora d'aquest.

Les limitacions materials agreugen encara més aquestes dinàmiques. El **transport** va sorgir com una barrera important, especialment per a l'alumnat de rendes baixes i d'entorns rurals. Un transport públic inadequat fa que tenir accés a un cotxe pugui determinar la capacitat d'assistir no només a les classes, sinó també a reunions de grup, activitats de mentoria o oportunitats d'aprenentatge extraescolars. Part de l'alumnat va informar que prenia decisions difícils, que faltava a sessions, que assistia de manera rotativa o que gastava una part significativa dels seus ingressos en combustible, només per poder mantenir la matrícula.

Finalment, en certs àmbits acadèmics com les ciències físiques, la tecnologia o l'Educa-

ció Física, **les desigualtats estructurals poden ser més difícils de nomenar**. Això no vol dir que l'exclusió estigui absent, sinó que sovint adopta formes més subtils: a través del silenci, la invisibilització o les suposicions normatives sobre qui «per naturalesa» pertany a aquestes disciplines. Les normes de gènere, la racialització i l'exclusió de classe es reforcen sovint per la composició demogràfica del professorat, els patrons de participació en el diàleg a l'aula i les expectatives implícites sobre el comportament o la competència. Les dones en camps dominats per homes, per exemple, sovint informen que se senten aïllades o que han de rendir més per obtenir el mateix reconeixement que els seus companys.

7.3.

Aprenentatges de la Technische Universität Dortmund

A la TU Dortmund, el taller per a estudiants va posar de manifest com les desigualtats que s'entrellacen configuren les experiències quotidianes de l'alumnat en l'aprenentatge, la participació i la pertinença. Un tema destacat va ser la intersecció de **ser la primera generació de la família a estudiar a la universitat amb l'origen socioeconòmic**. L'alumnat que era el primer de la seva família a anar a la universitat sovint descrivia que se sentia desorientat i sol en haver de navegar per les expectatives acadèmiques, els estils de comunicació i els processos burocràtics. Aquesta absència de capital acadèmic heretat es veia agreujada per la **precarietat econòmica**. Diverses persones participants havien de treballar alhora que estudiaven per fer front a les despeses bàsiques de subsistència, la qual cosa reduïa la seva capacitat per participar en projectes en grup, establir contactes o fer activitats extraescolars. La combinació de la manca de familiaritat amb la cultura acadèmica i la pressió econòmica posava de manifest com s'acumula el desavantatge estructural fins i tot dins dels sistemes formalment meritocràtics.

L'idioma, la cultura i la integració social també van sorgir com a dimensions clau que s'entrellacen. La població internacional d'estudiants va destacar com les barreres lingüístiques afectaven no només el seu rendiment acadèmic, sinó també la seva sensació de pertinença. Un participant va explicar que fins i tot demanar un cafè li provocava ansietat durant les primeres setmanes, un recordatori de com l'exclusió es pot manifestar a través de trobades quotidianes aparentment menors. A més, les diferències culturals en les normes de socialització, com ara l'expectativa en alguns països d'estudiar en grup informalment als cafès, van revelar l'absència d'espais per a la interacció acadèmica informal en el context alemany. Aquestes observacions subratllen que la desigualtat no és només institucional o estructural, sinó que també està arrelada en les normes culturals i espacials de la vida universitària.

Van sorgir altres interseccions entre **la salut, el temps i la inseguretat econòmica**. Un estudiant amb una malaltia crònica va descriure com treballar a temps parcial per pagar la matrícula i les despeses de vida el deixava

7.4.

Reflexions finals

físicament i emocionalment esgotat, amb poca flexibilitat per descansar o seguir el ritme de les assignatures. Aquest cas il·lustra com la desavantatge opera a través de pressions interrelacionades —malaltia, dificultats econòmiques, rigidesa institucional— que es reforcen mútuament, en lloc d'actuar aïlladament.

En tots aquests relats, es fa visible un fil conductor: les desigualtats en l'educació superior no s'experimenten com a barreres discretes, sinó com a **condicions acumulatives i interconnectades** que modelen les emocions, les oportunitats i la capacitat de participació de l'alumnat. La interseccionalitat, en aquest context, esdevé no només un marc teòric, sinó una eina pràctica per reconèixer com les estructures educatives poden mitigar o agreujar aquestes exclusions superposades. Per tant, les universitats han de dissenyar entorns d'aprenentatge i sistemes de suport que reconeguin la complexitat de les realitats viscudes de l'alumnat, en lloc d'abordar categories úniques en aïllament.

Les veus i les experiències compartides al llarg d'aquest capítol ens recorden que les desigualtats en l'educació superior no són abstractes ni excepcionals; són viscudes, estructurals i profundament contextuais. En lloc d'oferir solucions genèriques, l'objectiu d'aplicar una perspectiva interseccional és **fomentar la reflexió crítica fonamentada en realitats institucionals, culturals i socials específiques**. El que emergeix en cada entorn universitari depèn de la seva població estudiantil, del seu entorn normatiu i de les seves tradicions acadèmiques. Per tant, l'aplicació significativa de la interseccionalitat no consisteix a implementar llistes de comprovació prefabricades, sinó a participar en processos col·lectius de diagnòstic i transformació que siguin atents al context i estiguin liderats per les persones més afectades.

Posar en relleu les perspectives de l'alum-

nat ens ajuda a anar més enllà de les comprensions superficials de l'accés o la inclusió. Atrau l'atenció sobre les condicions materials, culturals i institucionals que configuren les trajectòries acadèmiques, i exposa com l'exclusió sovint emergeix a través del funcionament quotidià de les polítiques, els espais i les normes pedagògiques. Escoltar l'alumnat no és només una qüestió de representació, sinó que és essencial per a l'aprenentatge i la transformació institucional. Els seus testimonis il·lustren com les desigualtats no s'experimenten en aïllament, sinó a través de dinàmiques que s'entrellacen, com ara la classe, la discapacitat, la migració, el gènere, la salut, la geografia i altres.

Com argumenten Ryan Naylor i Nathan Misfud (2019), els enfocaments dominants que se centren a desenvolupar el «capital cultural» o la «resiliència» de l'alumnat corren el risc de carregar la responsabilitat de l'adaptació a qui ja pateix la marginació. En canvi, defensen enfocaments que habiliten estructuralment i que es pregunten: «*En lloc de preguntar com ha de canviar l'alumnat per adaptar-se a una institució, hauríem de preguntar què estan*

fent les institucions per ser inclusives per tot l'alumnat, el personal i la comunitat en general» (Naylor i Misfud, 2019, p. 7). Aquest canvi de perspectiva és el nucli d'un enfocament interseccional: no pas arreglar l'estudiant, sinó **transformar els sistemes**.

El canvi institucional concret requereix un **compromís sostingut i una responsabilitat compartida**. Per exemple, reduir la càrrega financera de l'alumnat, mitjançant habitatges assequibles, opcions de restauració accessibles o sistemes de beques més flexibles i realistes, pot millorar significativament la participació i el benestar. Revisar els procediments burocràtics, incloent-hi l'elegibilitat per a beques o els serveis de suport, per reflectir les condicions de vida i les necessitats reals de l'alumnat és igualment important.

La inclusió també significa garantir que els espais físics, els materials d'aprenentatge i les pràctiques de comunicació **siguin accessibles i acollidors per a tothom**. El personal acadèmic necessita suport i formació per entendre com les desigualtats estructurals afecten la capacitat de l'alumnat per parti-

cipar, especialment qui combina els estudis amb responsabilitats de cura o laborals. I, finalment, la veu de l'alumnat s'ha d'integrar en la **governança institucional**: les consultes, les enquestes i les estructures de presa de decisions participatives poden oferir informació clau i crear polítiques més receptives i capaces de donar resposta.

En resum, crear universitats més equitatives requereix un canvi de mentalitat i de pràctiques. La interseccionalitat ofereix una perspectiva i una metodologia per a aquesta transformació, una que reconeix la complexitat, valora l'experiència viscuda i abraça la corresponsabilitat. Quan es convida l'alumnat no només a compartir les seves experiències, sinó també a modelar les condicions de la seva educació, les institucions esdevenen més justes, inclusives i capaces de canviar.

Referències

- ▶ Andrews-Clark, Taylah. (2023, 1 de juliol). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*.
<https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>
- ▶ Cooper, Grant, i 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. A Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, i 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, i 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, i 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, i 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.

Estudis de cas pràctics

Aquest últim capítol presenta una sèrie d'estudis de cas desenvolupats dins del projecte InterHEd, que il·lustren com la interseccionalitat es pot incorporar de manera significativa a l'educació superior. Cada cas es basa en les **experiències viscudes d'estudiants i professorat**, i demostra com els enfocaments participatius, creatius i reflexius poden ajudar a abordar les desigualtats estructurals quotidianes en els entorns d'ensenyament i aprenentatge. En lloc d'oferir models únics per a tothom, aquests exemples són **pràctiques específiques del context que conviden a la reflexió crítica** i a l'adaptació a través de les disciplines i les institucions.

Els estudis de cas, desenvolupats durant el curs acadèmic 2024-2025, inclouen **iniciatives liderades per estudiants, tallers participatius i exemples d'innovació curricular i docent** de les universitats sòcies. Cadascun està estructurat al voltant d'una plantilla comuna que inclou: el context, les dimensions de la docència que s'hi aborden, les necessitats o problemes identificats, els objectius, l'activitat o la intervenció, l'anàlisi interseccional, les proves i els resultats, els reptes trobats, els materials i el temps necessaris, i les persones col·laboradores. Aquest marc comú ajuda les persones lectores a entendre com els principis interseccionals es poden traduir en pràctiques concretes i situades en diversos entorns educatius.

8.1.

Aplicacions pràctiques de la interseccionalitat en la docència

▶ Els quatre casos següents es van desenvolupar en el marc dels tallers per a docents InterHEd. Tot i que els tallers es van dur a terme a cadascuna de les institucions, els casos que es presenten aquí provenen de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya i de la TU Dortmund. Aquestes activitats específiques es van implementar o bé a les aules dels participants o bé directament dins dels propis tallers.

Dinou docents de diverses disciplines i nivells d'experiència de la Universitat de Vic van participar en un procés estructurat que combinava aportacions conceptuals amb aplicacions pràctiques. Com a part del taller, cada docent va dissenyar i implementar una

intervenció a l'aula que abordava una de les dimensions centrals del projecte: *el currículum, els entorns d'aprenentatge, la metodologia docent o l'avaluació*. Mentre que les activitats de Biologia i d'Educació Infantil es van dur a terme directament a l'aula, la *Guia de Disseny de Casos Clínics* es va crear com a recurs perquè el professorat integrés la reflexió interseccional en els materials del curs. Aquests tres casos reflecteixen els diferents resultats d'aquest procés, i demostren com la interseccionalitat es pot traduir en pràctiques pedagògiques sensibles al context.

El quart cas, desenvolupat a la TU Dortmund, presenta una activitat realitzada com a part del mateix taller. Combina la Power Flower i la Xarxa de Similituds, dues eines participatives dissenyades per fomentar la reflexió sobre el privilegi, la identitat i les dinàmiques de grup entre el professorat.

En conjunt, aquests exemples demostren com la reflexió sobre la desigualtat es pot traduir en estratègies pedagògiques concretes que promouen la inclusió i el compromís crític en diferents contextos d'educació superior.

▶ **Figura 1.**
Imatge de la primera sessió del taller del professorat a la UVic-UCC



Cas A: Incorporació de la intersec- cionalitat en el disseny d'es- tudis de casos clínics

A. CONTEXT

Aquesta activitat específica va ser realitzada per membres de la Facultat de Ciències de la Salut i del Benestar (FCSB) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. DIMENSIONS ABORDADES

Currículum • Metodologia docent

C. NECESSITAT / PROBLEMA

Els estudis de casos clínics que s'utilitzen habitualment en la docència de la salut sovint reflecteixen una diversitat social limitada i el risc de reproduir suposicions normatives sobre les persones- pacients i els seus entorns. Hi havia una necessitat clara de donar suport al professorat perquè reflexionés sobre aquests biaixos i redissenyés els materials de cas perquè fossin més inclusius i estiguessin més arrelats en el context.

D. OBJECTIUS

- Fomentar la reflexió crítica entre el professorat sobre com es representa la desigualtat en el disseny d'estudis de casos clínics.

- Proporcionar una eina pràctica per orientar el personal docent en la identificació de biaixos i la incorporació de perspectives interseccionals.
- Contribuir a la formació de futurs i futures professionals de la salut amb capacitat per reconèixer i abordar les desigualtats socials complexes que afecten la salut i el benestar.

E. ACTIVITAT / INTERVENCIÓ

Es va desenvolupar una guia docent reflexiva per donar suport al personal docent en la integració de la interseccionalitat en el disseny i l'ús de casos clínics. La guia proposa un **enfocament de tres passos**:

- 1. Revisar l'estudi de cas:** identificar el subjecte, les dades presentades i qualsevol suposició o omisió implícita.
- 2. Formular preguntes de reflexió:** analitzar el cas des de la perspectiva de les posicions socials i les relacions de poder, tenint en compte les barreres potencials, les suposi-

cions normatives i els factors contextuals que configuren la intervenció.

- 3. Redissenyar o complementar el cas:** introduir elements que reflecteixin la diversitat social, com ara l'origen migratori, l'edat, l'estatus socioeconòmic, la discapacitat, les condicions de vida o les experiències de discriminació.

Exemple:

- Cas d'estudi original (versió neutra): dona de 78 anys que assisteix a fisioteràpia per un dolor d'espatlla, viu sola amb una pèrdua progressiva de mobilitat.
- Estudi de cas interseccional revisat: Khadija, dona de 78 anys d'origen marroquí, que viu sola en un barri perifèric amb accés limitat als serveis públics. Parla espanyol bàsic, va emigrar fa 20 anys, és activa en la seva comunitat religiosa, pateix dolor crònic a l'espatlla i expressa desconfiança envers el tractament mèdic a causa d'experiències prèvies de racisme.

F. ANÀLISI INTERSECCIONAL

L'activitat dona suport a la identificació de com les desigualtats estructurals, com ara les relacionades amb el gènere, l'edat, l'ètnia, la situació migratòria i l'origen socioeconòmic, per exemple, configuren les experiències i l'atenció sanitària.

G. EVIDÈNCIA I RESULTATS

La guia funciona com un recurs pedagògic per fomentar la reflexió i el redisseny dels materials didàctics. Proporciona al personal educatiu un marc per integrar la complexitat social i les consideracions d'equitat en la formació clínica.

H. REPTES

- Requereix temps i compromís del professorat.
- Depèn de la familiaritat del personal docent amb els enfocaments interseccionals.

I. MATERIALS I TEMPS

- Document de guia de reflexió.
- Exemple de cas redissenyat.

J. AUTORIA / COL·LABORACIONS

José Antonio Merchán Baeza, Marina Di Masso Tarditti, Sergi Blancafort i Laura Rota Musoll

Cas B: Introducció de les desigualtats als programes de grau d'Educació Infantil

A. CONTEXT

Aquesta activitat en particular va ser dissenyada i implementada pel professorat de la Facultat d'Educació, Traducció i Humanitats (FETEP) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. DIMENSIONS ABORDADES

Metodologia docent • Participació

C. NECESSITAT / PROBLEMA

Aquesta activitat va abordar la participació desigual dins dels grans grups d'estudiants i la reticència de l'alumnat a interactuar amb companys i companyes de fora dels seus cercles socials habituals. L'experiència prèvia a l'aula havia revelat com les dinàmiques socioeconòmiques i culturals subjacents influïen en la formació de grups de treball, especialment entre estudiants de diferents itineraris educatius (batxillerat enfront de formació professional) i orígens geogràfics (zones urbanes enfront de zones rurals).

D. OBJECTIUS

- Identificar els factors que contribueixen a la participació desigual a classe.
- Fomentar la flexibilitat en la formació de grups per al treball cooperatiu.
- Promoure la col·laboració i la interacció entre estudiants de diferents orígens.

E. PARTICIPANTS I ENTORN

Curs: *Naturalesa del Coneixement Artístic i Literari*

Grau: Educació Infantil (1r curs)

Facultat: Facultat d'Educació, Traducció i Humanitats (FETEP)

F. ACTIVITAT / INTERVENCIÓ

Per promoure dinàmiques de cooperació més heterogènies, el professorat va redissenyar una tasca troncal del curs: el disseny d'una instal·lació artística basada en el tema «niu» o «habitació pròpia». Abans d'iniciar el projecte en grup, l'alumnat va completar tres activitats preparatòries destinades a fomentar l'autoreflexió i a trencar els patrons de grup establerts:

1. Descripció de l'espai de joc infantil: L'alumnat va descriure un espai on jugava als cinc anys, tenint en compte si era compartit o individual, dissenyat expressament o improvisat, a l'interior o a l'exterior, i com va modelar les seves primeres experiències.

2. Descripció de l'espai personal actual: L'alumnat va descriure l'habitació que ocupa actualment, la qual cosa va revelar desigualtats relacionades amb l'habitatge, el context familiar i l'entorn.

3. Reorganització de grups: Basant-se en les tipologies dels espais de joc infantils (compartits, dissenyats, improvisats o a l'aire lliure), la professora va formar nous grups, i per fer-los va barrejar de manera intencionada estudiants que no havien treballat junts o juntes abans.

Després d'aquest reagrupament, l'alumnat va cocrear instal·lacions artístiques mentre reflexionava sobre com l'espai, la col·laboració i la memòria compartida influïen en la participació i la creativitat a l'aula. Per avaluar-ne

l'impacte, es van dur a terme deu grups de discussió amb les persones participants per explorar si les noves dinàmiques fomentaven una col·laboració més equitativa.

G. ANÀLISI INTERSECCIONAL

L'activitat va posar de manifest com els factors culturals, socioeconòmics i geogràfics influeixen en les interaccions a l'aula i en la formació de grups. Va fomentar la reflexió sobre la diversitat i la col·laboració més enllà de les divisions socials preexistents.

H. EVIDÈNCIES I RESULTATS

Les conclusions dels grups de discussió van revelar que la formació de grups solia guiar-se per factors pràctics, com ara la logística dels desplaçaments i la capacitat acadèmica percebuda, en lloc de criteris explícitament culturals o socioeconòmics. No obstant això, la resistència a canviar de grup va destacar la preferència de l'alumnat per les xarxes de companys familiars. L'activitat va demostrar el valor de trencar intencionadament els agrupaments per defecte i va assenyalar la necessitat d'estratègies sostingudes per incorporar

Cas C: Explorant les desigualtats dins l'aula del Grau de Biologia

pràctiques de col·laboració flexibles i inclusives en tot el currículum.

I. REPTES

- Resistència persistent de l'alumnat a canviar de grups.
- Necessitat de reforçar contínuament la agrupació flexible en totes les assignatures.

J. MATERIALS

- Fitxes descriptives per a espais de joc i espais personals.
- Projecte de formació de grups i instal·lació artística sobre «niu / habitació pròpia».
- 10 grups de discussió per a l'avaluació.

K. AUTORIA / COL·LABORACIONS

Mia Güell i Laia Solé Coromina

A. CONTEXT

Aquest cas va ser creat i implementat pel professorat de la Facultat de Ciències, Tecnologia i Enginyeries (FCTE) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. DIMENSIONS ABORDADES

Entorns d'aprenentatge • Currículum • Pedagogia i metodologia docent • Avaluació

C. NECESSITAT / PROBLEMA

L'activitat tenia com a objectiu identificar i abordar les desigualtats percebudes per l'alumnat del primer curs dels graus de Biologia i Biotecnologia. Responia a la necessitat de comprendre com l'alumnat experimenta les desigualtats a l'aula i al laboratori i d'identificar accions per reduir al mínim aquestes desigualtats.

D. OBJECTIUS

- Explorar les percepcions de l'alumnat sobre les desigualtats a l'aula universitària.
- Analitzar com aquestes desigualtats afecten la seva experiència educativa.

- Identificar possibles accions per reduir aquestes desigualtats.

E. PARTICIPANTS I ENTORN

Facultat: Facultat de Ciències, Tecnologia i Enginyeries

Graus: Biologia i Biotecnologia

Curs: Primer curs

Nombre de participants: 136 estudiants (enquestes)

F. ACTIVITAT / INTERVENCIÓ

L'activitat va consistir en el disseny i la distribució d'un qüestionari de diagnòstic amb l'objectiu d'identificar les desigualtats percebudes a l'aula universitària. Adreçat a estudiants de primer curs amb matrícula en un grau, l'estudi pretenia recopilar informació qualitativa sobre les experiències de l'alumnat. En lloc de basar-se en formats de resposta tancada, el qüestionari incloïa tres preguntes obertes per a cada àrea temàtica:

- Quina necessitat personal creus que no s'ha atès?

- Com t'ha afectat?
- Què creus que es podria fer per millorar la situació?

Aquestes preguntes es van repetir en les tres àrees temàtiques següents:

1. Entorns d'aprenentatge: incloent-hi aules, laboratoris i plataformes digitals
2. Currículum, pedagogia i metodologia d'ensenyament
3. Avaluació i suport acadèmic

Les respostes van oferir una imatge detallada de com l'alumnat experimentava la desigualtat en la seva vida acadèmica quotidiana. **Els reptes notificats en els entorns d'aprenentatge** incloïen una mala acústica, una il·luminació inadequada, manca d'accessibilitat per a estudiants amb discapacitat motriu i un accés limitat a ordinadors o a una connexió a internet fiable. Part de l'alumnat també va assenyalar l'absència d'espais de pregària o de descans al campus.

Pel que fa al **currículum i la docència**, l'alumnat va destacar les classes monòtones o excessivament teòriques, les oportunitats limitades de participació i la manca d'activitats interactives o pràctiques. També es van esmentar les barreres lingüístiques, els diferents estils d'aprenentatge i l'ús insuficient de recursos visuals o multimodals. Diverses persones enquestades van informar d'experiències de discriminació per raó de gènere, ètnia o edat.

Pel que fa a l'**avaluació i al suport acadèmic**, l'alumnat va expressar la seva preocupació per la dependència excessiva dels exàmens finals, els terminis rígids i la manca de reconeixement de l'esforç o la participació. També van assenyalar la implementació inconsistent dels Plans d'Acompanyament Individualitzat (PAI) i van qüestionar la equitat dels mecanismes d'autoavaluació i avaluació entre iguals.

A la secció final del qüestionari, es va convidar l'alumnat a **proposar millores concretes**. Els suggeriments incloïen millorar la infra-

estructura de les aules, oferir més espais d'estudi i de descans, diversificar els formats d'avaluació, augmentar les activitats pràctiques, millorar la comunicació amb el professorat i promoure pràctiques de treball en grup més equitatives.

G. ANÀLISI INTERSECCIONAL

Les respostes van revelar que les desigualtats en la docència i l'aprenentatge estan vinculades a factors diversos i entrecreuat, com ara l'accessibilitat física, l'origen socioeconòmic, el gènere, la competència lingüística i els estils d'aprenentatge.

H. EVIDÈNCIES I RESULTATS

D'un total de 136 respostes, 26 persones enquestades van declarar no estar afectades per les desigualtats, mentre que 110 van identificar barreres que afectaven la seva educació i van fer comentaris. L'enquesta va proporcionar una imatge completa de les àrees on les desigualtats són més visibles i va oferir una base per dissenyar millores institucionals i pedagògiques.

Cas D: Reflexionant sobre la intersec- cionalitat a través de la Power Flower i la Xarxa de Similituds

I. REPTES

- Garantir una participació suficient per obtenir dades representatives.
- Dissenyar un qüestionari que sigui clar, accessible i rellevant per a les diverses experiències de l'alumnat.

J. MATERIALS

- Qüestionari en línia sobre les desigualtats percebudes.
- Recollida de dades de 136 estudiants.
- Anàlisi de les respostes agrupades per tres dimensions (entorn d'aprenentatge, currículum/pedagogia i avaluació).

K. AUTORIA / COL·LABORACIONS

Àngels Leiva Presa

A. CONTEXT

Com a part del projecte InterHEd, es van dur a terme tallers de dos dies a la TU Dortmund per donar suport al professorat en la comprensió i aplicació de la interseccionalitat en el disseny del seu pla d'estudis (Mergner et al., 2025). Vint-i-quatre participants de diferents àmbits acadèmics, la majoria amb menys de tres anys d'experiència docent, van assistir als dos tallers.

B. DIMENSIONS TRACTADES

Currículum • Metodologies d'ensenyament • Participació

C. NECESSITAT / PROBLEMA

Les persones participants no coneixien el concepte d'interseccionalitat i buscaven maneres pràctiques de traduir-lo als seus propis contextos docents.

D. OBJECTIUS

- Donar suport al professorat per entendre i aplicar la interseccionalitat en el disseny del currículum.

- Facilitar la reflexió sobre la posicionalitat i la desigualtat estructural.
- Proporcionar eines participatives per experimentar la interseccionalitat com una pràctica en lloc de com una teoria.
- Fomentar el debat sobre com el contingut del curs i els mètodes d'ensenyament reflecteixen o desafien les normes dominants.

E. PARTICIPANTS I ENTORN

Vint-i-quatre membres del professorat de diferents àmbits acadèmics, majoritàriament docents a l'inici de la seva carrera, van participar en tallers de dos dies celebrats a la TU Dortmund.

F. ACTIVITAT / INTERVENCIÓ

Es van utilitzar dues eines participatives: la **Power Flower** i la **Xarxa de Similituds**.

- La **Power Flower** va guiar les persones participants en la reflexió sobre les posicions socials dominants i marginades en catego-

ries com ara llengua, ciutadania, capacitat, identitat de gènere i origen de classe. Va ajudar a posar de manifest com els eixos interseccionats de privilegi i exclusió configuren no només qui és a l'aula, sinó també com el coneixement es posiciona, es legitima i es transmet.

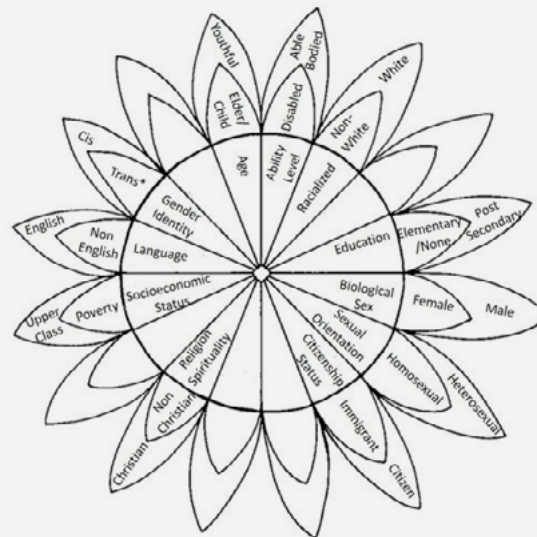
- La **Xarxa de Similituds** va servir com a activitat de trencaclosques. Es va demanar a les persones participants que trobessin experiències compartides amb persones que no coneixien i que visualitzessin aquestes connexions en una xarxa física. Tot i que no tractava explícitament sobre el poder, el mètode va fomentar el debat sobre com el terreny comú està modelat per la posició social.

G. ANÀLISI INTERSECCIONAL

Les persones participants van debatre com les suposicions incorporades en el contingut del curs o en els exemples poden reflectir les normes dominants i com diversificar les referències, les veus i les modalitats de participació podria desafiar-ho.

Figura 2.

Plantilla de la Power Flower de WeRise (s.d.)



H. EVIDÈNCIA I RESULTATS

Les avaluacions posteriors al taller van confirmar que les persones participants van trobar les eines útils per aplicar el pensament interseccional a la seva docència. Totes les persones enquestades van informar d'haver adquirit una millor comprensió de la interseccionalitat, i la majoria ja havien començat a implementar-ne aspectes en els seus cursos. Alguns participants van trobar el **Power Flower** emocionalment intens, i van subratllar la importància de l'emmarcament i d'una facilitació acurada a l'hora de planificar aquestes reflexions en els seus propis cursos.

I. REPTES

Intensitat emocional per a algunes persones participants, que requereix una facilitació acurada.

J. MATERIALS I TEMPS

- Fitxa o plantilla Power Flower.
- Espai perquè les persones participants es moguin i es connectin per a la Xarxa de Similituds.
- Durada: taller de dos dies.

K. REFERÈNCIES

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, i Leişytè, 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, i Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *Interseccionalitat a l'educació superior: Pràctiques prometedores a la docència*. Uniwersytet Jagielloński.

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

WeRise. (s.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=a

8.2.

Explorant les experiències de l'alumnat i les desigualtats en l'educació superior

▶ Els dos estudis de cas següents es van desenvolupar en el marc dels tallers per a estudiants realitzats a la Uniwersytet Jagielloński com a part del projecte InterHEd. Exploren com les desigualtats que s'entrellacen configuren les seves experiències quotidianes en l'educació superior, des de l'accés a l'habitatge i als recursos materials fins a la participació a l'aula i l'acció col·lectiva. Junts, il·lustren com els enfocaments participatius poden amplificar les veus de l'alumnat i proporcionar una visió crítica de les condicions estructurals que afecten la igualtat en l'educació superior.

Cas A: Explorant la interseccionalitat en un context de vaga estudiantil

A. CONTEXT

El seminari pilot sobre la interseccionalitat va tenir lloc al maig de 2024 durant una ocupació estudiantil de 17 dies d'un dormitori anomenat «Kamionka» a Cracòvia, que les autoritats universitàries havien decidit tancar. Durant la vaga, els estudiants van organitzar àpats i debats sobre estratègia i tàctica, així com conferències, tallers i debats amb convidats per abordar col·lectivament la crisi de l'habitatge a la qual s'enfrontaven. La proposta d'un seminari sobre la interseccionalitat va ser aprovada pels organitzadors.

B. DIMENSIONS TRACTADES

Entorns d'aprenentatge • Participació • Currículum

C. NECESSITAT / PROBLEMA

L'alumnat s'enfrontava a dificultats econòmiques, inseguretat en l'habitatge i manca de suport institucional. El tancament del dormitori amenaçava l'accés a un habitatge assequible, una condició clau perquè l'alumnat que es manté per si mateix pugui estudiar. El seminari tenia com a objectiu proporcionar

un espai per debatre com s'entrellacen les desigualtats en la vida quotidiana i les experiències educatives de l'alumnat.

D. OBJECTIUS

- Introduir el concepte d'interseccionalitat i la seva utilitat per entendre la situació de l'alumnat en vaga.
- Crear un espai segur i col·lectiu per compartir experiències personals de desigualtat.
- Identificar les principals barreres que afronta l'alumnat en relació amb la classe social, l'habitatge, la salut i el gènere.

E. PARTICIPANTS I LLOC DE REALITZACIÓ

Aproximadament 50 estudiants van participar en l'ocupació i el seminari. Es van convidar dos docents d'universitat per impartir la sessió. La reunió va tenir lloc al soterrani del dormitori, on les autoritats havien tallat l'electricitat.

F. ACTIVITAT / INTERVENCIÓ

Després d'una breu introducció al concepte d'interseccionalitat i la seva rellevància per a la vaga, les persones participants van iniciar una conversa oberta. L'alumnat va compartir històries personals de les seves experiències amb dificultats econòmiques, problemes d'habitatge, problemes de salut mental, neurodivergència i pobresa menstrual. El debat es va desenvolupar en un ambient d'emocions compartides, comunitat i confiança, il·luminat per espelmes a causa del tall de llum.

G. ANÀLISI INTERSECCIONAL

Els temes plantejats durant la conversa van revelar com diferents eixos de desigualtat (classe, estatut migratori, salut, gènere i neurodiversitat) s'entrellacen per condicionar l'accés de l'alumnat a l'estudi i al benestar. Les experiències d'estudiants d'altres països d'Ucraïna i Bielorússia, d'estudiants amb problemes de salut mental i de les persones afectades per la pobresa menstrual van posar de manifest la multiplicitat d'obstacles dins de l'entorn acadèmic.

H. EVIDÈNCIES I RESULTATS

El seminari va permetre a les persones participants expressar i connectar diverses experiències de marginació. El debat va destacar que les condicions econòmiques, les barres burocràtiques i els problemes de salut es combinen per restringir la participació igualitària en l'educació superior. L'ambient va fomentar la solidaritat i la reflexió col·lectiva entre estudiants i professorat.

J. REPTES

- El seminari va tenir lloc durant una vaga estudiantil en un moment políticament sensible.
- Les revelacions emocionals i personals requerien una facilitació acurada i confiança.
- La manca d'electricitat i de suport formal va crear condicions difícils.

Cas B: Manifestos col·laboratius des d'una perspectiva interseccional

A. CONTEXT

El taller titulat *Crafting Change: Intersectionality and Student Advocacy* es va organitzar a la Uniwersytet Jagielloński com una experiència immersiva i participativa per a un grup d'estudiants que es van reunir en tres sessions setmanals consecutives. L'objectiu d'aquestes trobades era explorar com la interseccionalitat configura la vida acadèmica de l'alumnat a través de la reflexió teòrica, l'expressió creativa i el treball col·laboratiu.

B. DIMENSIONS ABORDADES

Currículum • Participació • Pedagogia i metodologia d'ensenyament

C. NECESSITAT / PROBLEMA

L'alumnat experimenta formes diverses i interrelacionades de desigualtat dins l'educació superior. Hi havia la necessitat de crear un espai on poguessin reflexionar sobre aquestes experiències i articular-les col·lectivament.



► Figura 3.

Manifestos destacats creats per estudiants de la Uniwersytet Jagielloński, que presenten les lluites econòmiques mentre estudien

D. OBJECTIUS

- Introduir el concepte d'interseccionalitat i la seva rellevància per a les experiències acadèmiques de l'alumnat.
- Facilitar la reflexió sobre com la identitat modela les interaccions amb els plans d'estudis, l'avaluació i els entorns d'aprenentatge.
- Permetre a l'alumnat cocrear un manifest que expressi les seves reflexions col·lectives, reptes i demandes de solucions per abordar aquestes necessitats.

E. PARTICIPANTS I ENTORN

Participants: Un grup d'estudiants de la Uniwersytet Jagielloński.

Durada: Tres reunions en setmanes consecutives.

Context: Taller participatiu que combina debats i exercicis creatius.

F. ACTIVITAT / INTERVENCIÓ

El taller va introduir l'alumnat a la interseccionalitat com a marc per entendre com diversos aspectes de la identitat, com ara el gènere, la raça, la classe i la discapacitat, s'entrellacen per conformar les experiències individuals. Mitjançant debats guiats i lectures, les persones participants van abordar els fonaments teòrics i van reflexionar sobre com operen el privilegi i la marginació en l'àmbit acadèmic.

L'alumnat va treballar en petits grups per debatre com les seves identitats afectaven les seves experiències amb els mètodes d'avaluació, els estils d'ensenyament, els entorns d'aprenentatge i els plans d'estudis. Es van utilitzar exercicis creatius com el dibuix, els jocs de rol i l'escultura corporal per expressar emocions i reflexions.

L'activitat principal va consistir en la cocreació d'un **manifest**. Cada grup es va centrar en un repte específic i va elaborar un document escrit breu que n'articulava els matisos. Posteriorment, els manifestos es van presentar i es

van debatre durant una jornada final d'exposició. L'exposició, sota el títol *Un estudiant és un ésser humà?*, va mostrar una sèrie de manifestos escrits per estudiants del grau de Sociologia. L'exposició es va organitzar juntament amb un seminari obert on es van presentar els resultats dels tallers InterHed i una publicació centrada en les condicions materials que afecten la vida estudiantil. La publicació es basava en projectes de recerca realitzats per estudiants del curs *Sociologia en Acció*. L'esdeveniment tenia com a objectiu reunir estudiants, professorat i autoritats universitàries per fomentar el diàleg sobre les experiències viscudes de l'alumnat i els factors estructurals que configuren l'educació superior.

G. ANÀLISI INTERSECCIONAL

El taller va emprar la interseccionalitat com a eina analítica i creativa, la qual cosa va permetre a l'alumnat connectar les desigualtats estructurals amb les seves experiències viscudes i articular les maneres en què aquestes desigualtats s'entrellacen i es manifesten en l'educació superior.

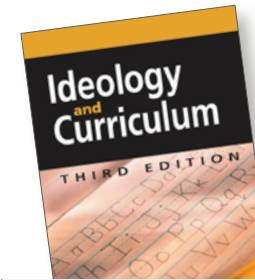
H. EVIDÈNCIES I RESULTATS

L'alumnat va elaborar manifestos que destacaven experiències tals com les dificultats econòmiques, les expectatives de gènere i les barreres lingüístiques. Els manifestos van servir com a eines de reflexió i de defensa per conscienciar sobre els reptes interseccionals en l'àmbit acadèmic.

I. REPTES

- Requereix un entorn de confiança i seguretat emocional.
- Depèn de la participació voluntària.
- Necessita la guia d'un facilitador i temps per a la síntesi col·lectiva.

Llista final de referències



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

Ariño, Antonio, i 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, i 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 i Rodó-Zárata, 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>

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

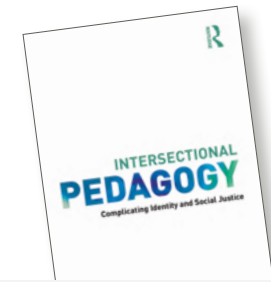
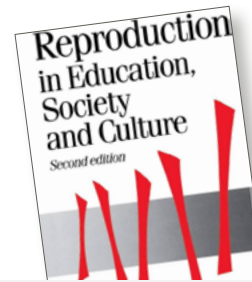
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, i Nişancioğlu, 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, i 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, i Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>

Brown, Nicole, i 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, i 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. A 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., i Rios, Desdamaona. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. A 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, i Woźniczko, Karolina. (2024). Migracje a szkolnictwo wyższe w Polsce. *Economic & Political Thought/Mysł Ekonomiczna i Polityczna*, 80(1).

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

Collins, Patricia Hill, i 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, i 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. A. 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, i 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, i Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. A. M. Noon i E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan.

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

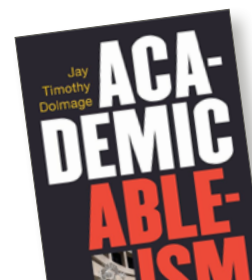
Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

<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). Uwarun-



kowania 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, i 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, i 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.

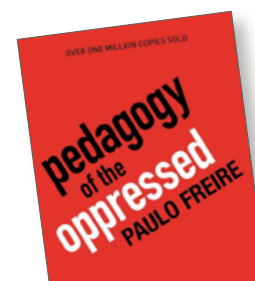
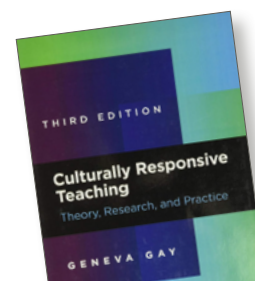
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>

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, i 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, i 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, i 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., i 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

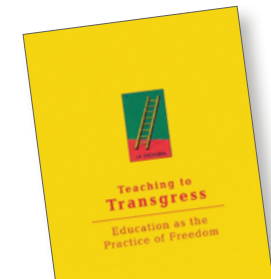
Giermanowska, Ewa, Raław, Mariola, i Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. *A Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.

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

Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, i 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, i González-Ruiz, Lorena (Coords.) (2025). *Mètodes pedagògics innovadors: Eines per integrar la interseccionalitat a la docència universitària*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/05/Innovative-Teaching-Methods-Report-CAT.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. A *Intersectional Pedagogy* (pp. 150-170). Routledge.

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

Hansen, Nancy, i 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., i Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. A Uta Klein i 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.

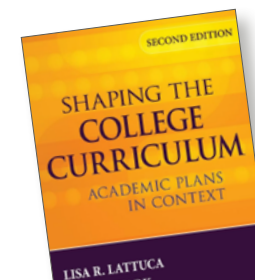
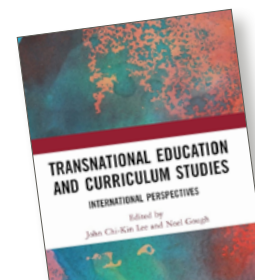
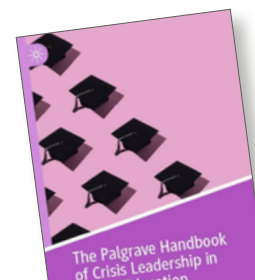
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>

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., i 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., i 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, i 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. A Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, i 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, i 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

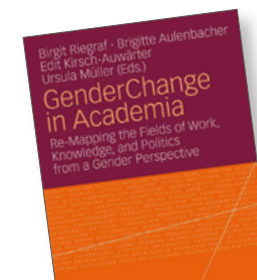
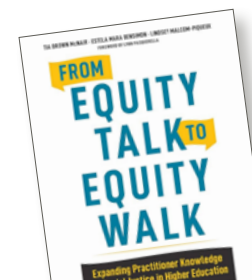
Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.

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

Lattuca, Lisa R., i 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. A Jan McArthur i 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, i 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, i 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, i 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, i 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, i Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

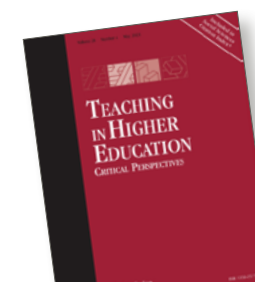
<https://doi.org/10.17645/si.9829>

Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. A Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, i 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, i 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, i 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, i 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, i 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, i 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, i Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.

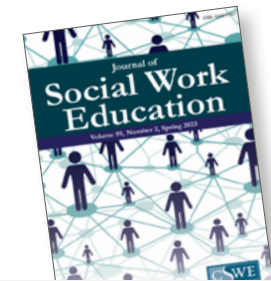
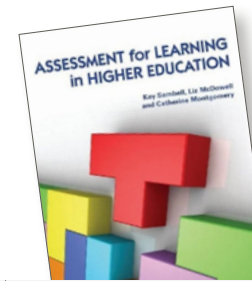
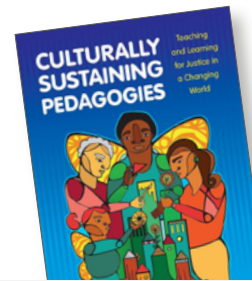
https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/

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, i Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. A Katarina Prpić, Luísa Oliveira, i 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, i 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, i Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.

Pérez Serrano, Gloria i 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, i 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, Mariam, Santhanam, Deepa, i 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, i 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>

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

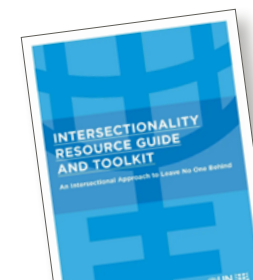
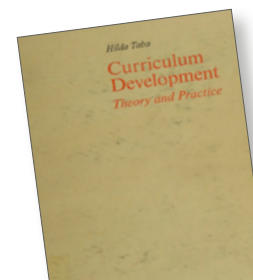
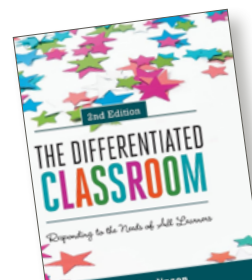
https://www.genera-network.eu/_media/genera-genera_gender_dimensions_of_physics.pdf

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, i 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. i 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, i 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 i World. ISBN 0155167405

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip, 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, i 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, i 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. (s.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.

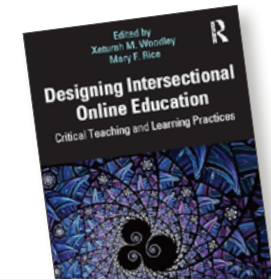
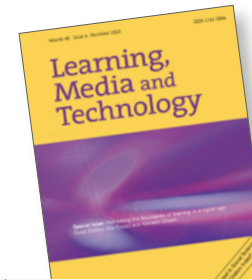
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>

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, February 27). *All-gender toilets*.

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

University of Hamburg. (2025b, July 7). *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, i Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. A Katrin Hansen i 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, i Migalska, Aleksandra (Coords.) (2025). *Interseccionalitat a l'educació superior: Pràctiques prometedores a la docència*. Uniwersytet Jagielloński.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-CAT.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, i 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, i 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>

