

Od refleksji do działania:

NARZĘDZIOWNIK INTERHED
DO WPROWADZANIA
INTERSEKcjONALNOŚCI
W NAUCZANIU
W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM



Nazwa projektu

InterHEd. Intersectionality in Higher Education [InterHEd. Intersekcjonalność w szkolnictwie wyższym]

Kod projektu

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Finansowanie

Współfinansowane przez program Erasmus+ KA220 w zakresie szkolnictwa wyższego

Redaktorki

Gloria García-Romeral i Marina Garcia-Castillo

Autorki i autorzy

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, Marta Warat.

Współtwórcynie i współtwórcy

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.

© tego wydania: Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego 2026

ISBN-13: 978-83-945020-3-4

Narzędziownik jest częścią projektu InterHEd: Intersekcjonalność w szkolnictwie wyższym, realizowanego w ramach programu Erasmus+, którego celem jest stworzenie bardziej inkluzywnych i zróżnicowanych instytucji szkolnictwa wyższego poprzez promowanie włączania perspektywy intersekcjonalnej do nauczania w szkolnictwie wyższym.

Projekt ten został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Niniejsza publikacja odzwierciedla wyłącznie poglądy autorek i autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie zawartych w niej informacji.

Współpraca

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)_ Gloria García-Romeral (PI, Koordynatorka projektu)

Technische Universität Dortmund_ Liudvika Leisytė (PI)

Uniwersytet Jagielloński _ Marta Warat (PI)



InterHEd. Intersectionality in Higher Education / InterHEd. Intersekcjonalność w szkolnictwie wyższym



in :/interhed

✉ : gloria.garciaromeral@uvic.cat



Spis treści

1. Wprowadzenie: kontekst, cel i zastosowanie Narzędziownika InterHEd	6
Cel Narzędziownika	8
Grupa docelowa	8
Struktura Narzędziownika	9
O projekcie InterHEd	10
Jak korzystać z Narzędziownika	11
Bibliografia	12
2. Warstwy nierówności: Unia Europejska i konteksty poszczególnych krajów	13
2.1. Różnorodność i równość w instytucjach szkolnictwa wyższego – perspektywa UE	14
2.2. Nierówności w niemieckich instytucjach szkolnictwa wyższego	15
2.3. Nierówności w polskich instytucjach szkolnictwa wyższego	17
2.4. Nierówności w hiszpańskim szkolnictwie wyższym	20
Bibliografia	23
3. Intersekcjonalność jako sposób radzenia sobie z nierównościami w szkolnictwie wyższym	28
3.1. Definicja i podstawy teoretyczne	29
Władza i struktura	29
Relacyjny i dynamiczny charakter pozycji społecznych	30
3.2. Nauczanie z perspektywy intersekcjonalnej	31
Podstawy pedagogiki intersekcjonalnej	33
Strategie i metodologie pedagogiczne	34
Wyzwania i napięcia	35
Bibliografia	36
4. Stosowanie perspektywy intersekcjonalnej w środowiskach edukacyjnych	38
4.1. Czym są środowiska edukacyjne?	39
4.2. Jakie znaczenie ma intersekcjonalność w środowiskach edukacyjnych?	40
4.3. Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcjonalnej w środowiskach edukacyjnych?	43
4.4. Refleksje końcowe	47
Bibliografia	48
5. Zastosowanie perspektywy intersekcjonalnej w projektowaniu programów nauczania	50
5.1. Na czym polega projektowanie programu nauczania?	51
5.2. Jakie znaczenie ma intersekcjonalność w projektowaniu programów nauczania?	52
5.3. Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcjonalnej w projektowaniu programów nauczania?	54
5.4. Refleksje końcowe	57
Bibliografia	57

6. Zastosowanie perspektywy intersekcjonalnej w praktyce dydaktycznej	59
6.1. Metody nauczania	62
6.1.1. Czym są metody nauczania?	62
6.1.2. Jakie znaczenie ma intersekcjonalność w metodach nauczania?	62
6.1.3. Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcjonalnej w metodach nauczania w szkolnictwie wyższym?	63
6.2. Partycypacja	65
6.2.1. Czym jest partycypacja?	65
6.2.2. W jaki sposób intersekcjonalność jest istotna dla partycypacji?	65
6.2.3. Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcjonalnej do partycypacji?	66
6.3. Ocena	69
6.3.1. Czym jest ocena?	69
6.3.2. Jakie znaczenie dla oceny ma intersekcjonalność?	69
6.3.3. Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcjonalnej w ocenie?	71
6.4. Refleksje końcowe	73
Bibliografia	74
7. Głosy osób studiujących na temat nierówności w szkolnictwie wyższym	76
7.1. Spostrzeżenia z Uniwersytetu Jagiellońskiego	79
7.2. Spostrzeżenia z Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya	81
7.3. Spostrzeżenia z Uniwersytetu Technicznego w Dortmundzie	84
7.4. Refleksje końcowe	85
Bibliografia	87
8. Praktyczne studia przypadków	88
8.1. Praktyczne zastosowania intersekcjonalności w nauczaniu	89
Przypadek A: Uwzględnienie intersekcjonalności w projektowaniu studium przypadku klinicznego (Clinical Case Study Design)	90
Przypadek B: Wprowadzenie tematu nierówności w programach licencjackich z edukacji wczesnoszkolnej	91
Przypadek C: Badanie nierówności na studiach licencjackich z biologii	93
Przypadek D. Rozważanie przecięcia poprzez Kwiat Mocy i Sieć Podobieństwa	95
8.2. Badanie doświadczeń osób studiujących i nierówności w szkolnictwie wyższym	98
Przypadek A: Badanie intersekcjonalności w kontekście strajku studenckiego	98
Przypadek B: Wspólny Manifest z perspektywy intersekcjonalnej	99
Bibliografia końcowa	102

1.

**Wprowadzenie:
kontekst, cel
i zastosowanie
Narzędziownika
InterHEd**

W ostatnich dekadach dostęp do szkolnictwa wyższego znacznie poszerzył się w całej Europie, w ramach działań na rzecz demokratyzacji wiedzy i promowania inkluzywności. **Uniwersytety stały się bardziej zróżnicowane** pod względem pochodzenia, doświadczeń i aspiracji osób studiujących. Jednak ta rosnąca dywersyfikacja **nie przełożyła się na równe doświadczenia ani wyniki**. Pomimo pozornej neutralności i funkcjonowania w ramach dyskursu doskonałości akademickiej, instytucje szkolnictwa wyższego nadal reprodukują i legitymizują formy nierówności, które subtelnie, lecz silnie kształtują ścieżki życiowe osób studiujących.

W odpowiedzi na te utrzymujące się nierówności, **intersekcjonalność** stała się narzędziem dla zrozumienia, jak różne cechy, takie jak rasa, płeć, pochodzenie etniczne, klasa, seksualność, niepełnosprawność i status migracyjny, przecinają się, kształtując doświadczenia inkluzji i wykluczenia. Chociaż intersekcjonalność jest coraz bardziej obecna w badaniach naukowych, dyskursie i polityce, **jej zastosowanie w praktyce nauczania i uczenia się pozostaje ograniczone**, niespójne i często powierzchowne (Mergner i in., 2025; Rehman i in., 2023; Nichols i Stahl, 2019).

W tym kontekście opracowany został Narzędziownik InterHEd, który ma połączyć dyskusje teoretyczne z podejściami praktycznymi oraz udzielić wsparcia tym, którzy są zainteresowani badaniem intersekcjonalności jako przydatnej i transformacyjnej perspektywy w szkolnictwie wyższym.

Cel Narzędziownika

Narzędziownik InterHEd został opracowany, aby wspierać **włączanie perspektywy interseksjonalnej** do praktyki nauczania i uczenia się w instytucjach szkolnictwa wyższego. Jego głównym celem jest integracja teorii krytycznej z praktyką pedagogiczną poprzez oferowanie edukatorkom, edukatorom i instytucjom narzędzi oraz strategii, które pomogą im w znaczący sposób zaangażować się w złożoność nierówności w przestrzeni akademickiej.

Zamiast narzucać jeden model, Narzędziownik oferuje elastyczne, adaptowalne źródło wiedzy, które można wykorzystać w różnych dyscyplinach, kontekstach narodowych i kulturach instytucjonalnych. Jego celem jest wsparcie osób zaangażowanych w opracowywanie programów nauczania, praktykę nauczania, wsparcie osób studiujących i osób zaangażowanych w politykę edukacyjną w ponownym rozważeniu ich ról, praktyk i struktur z perspektywy interseksjonalnej. Narzędziownik uzupełniają inne wyniki projektu InterHEd (zobacz García-Romeral i in., 2025; Warat i in., 2025).

Narzędziownik, opierając się na wspólnej pracy partnerów InterHEd, bazuje na poniższych

działaniach:

- **warsztaty partycypacyjne** z osobami studiującymi i kadrą dydaktyczną,
- mapowanie i zbieranie **innowacyjnych narzędzi pedagogicznych** oraz **obiecujących praktyk**,
- **wspólnej refleksji** między partnerami z różnych kontekstów geograficznych i różnych dyscyplin.

Celem projektu jest wprowadzenie zmian instytucjonalnych i pedagogicznych poprzez zajęcie się czterema kluczowymi wymiarami szkolnictwa wyższego, w których występują nierówności: programami nauczania, środowiskiem nauczania, pedagogiką i metodologią nauczania oraz oceną.

Narzędziownik ma przyczynić się do stworzenia bardziej sprawiedliwych, inkluzywnych i krytycznie zaangażowanych przestrzeni uniwersyteckich, w których różnorodność nie tylko jest uwzględniana, ale także aktywnie ceniona jako punkt wyjścia do transformacji strukturalnej.

Grupa docelowa

Narzędziownik InterHEd jest przeznaczony przede wszystkim dla **uniwersyteckiej kadry dydaktycznej** zainteresowanej zwalczaniem nierówności i transformacją szkolnictwa wyższego poprzez pedagogikę krytyczną. Jest on również przeznaczony dla **nauczycielek i nauczycieli w trakcie kształcenia**, w tym dla **młodych naukowczyń i naukowców** oraz **doktorantek i doktorantów**, którzy rozwijają swoją praktykę dydaktyczną.

Ponadto, Narzędziownik jest przeznaczony dla **pracowniczek i pracowników uniwersyteckich organów ds. różnorodności, inkluzji i równości**, w tym osób odpowiedzialnych za wdrażanie Planów Równości Płci, twórczyń i twórców programów nauczania oraz koordynatorek i koordynatorów akademickich, a także **osób zaangażowanych w innowacje pedagogiczne lub politykę edukacyjną** na poziomie instytucjonalnym. Poza środowiskiem akademickim, Narzędziownik InterHEd może zainteresować **związki studenckie, badaczki i badaczy zajmujących się edukacją** oraz **decydentki i decydentów politycznych**, którzy dążą do promowania bardziej inkluzywnych i sprawiedliwych środowisk edukacyjnych w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Struktura Narzędziownika

Narzędziownik InterHEd składa się z ośmiu rozdziałów, które razem oferują zarówno koncepcyjne, jak i praktyczne ramy do rozwiązywania problemów nierówności w szkolnictwie wyższym z perspektywy intersekcyjnej. Choć każdy rozdział można czytać niezależnie, Narzędziownik został zaprojektowany jako spójna całość, która przechodzi od analizy do działania, od podstaw teoretycznych do praktycznych strategii.

Rozdział 2 rozpoczyna się od kontekstowego przeglądu **nierówności w szkolnictwie wyższym** w Unii Europejskiej i wybranych państwach członkowskich. Rozdział ten stanowi podstawę do zrozumienia dynamiki strukturalnej, u której podstaw leży dostęp, uczestnictwo i uznanie.

Rozdział 3 wprowadza **intersekcyjność jako ramę do radzenia sobie z tymi nierównościami**. Czerpie z krytycznych, feministycznych i intersekcyjnych tradycji pedagogicznych, aby przeanalizować, jak wielorakie osie władzy przecinają się w przestrzeni akademickiej i dlaczego ich rozwiązanie wymaga czegoś więcej niż podejścia addytywnego lub

opartego na różnorodności.

Praktyczne sedno Narzędziownika rozwijają rozdziały 4, 5 i 6, poświęcone kluczowym obszarom nauczania i uczenia się: środowiskom uczenia się, programom nauczania i praktyce dydaktycznej. Rozdziały te mają wspólną strukturę: rozpoczynają się od pytań kluczowych, które determinują treść rozdziału: Co oznacza ten wymiar?; Jakie znaczenie ma w nim interseksyjność?; oraz Jakie strategie, narzędzia lub podejścia mogą pomóc nam zastosować intersekcyjność w tym wymiarze szkolnictwa wyższego?.

Pierwszy z nich, **Rozdział 4**, analizuje środowiska edukacyjne, obejmujące nie tylko sale wykładowe i środowiska online, ale także przestrzenie pozawykładowe, takie jak miejsca staży i praktyk. Analizuje on, jak te środowiska są kształtowane przez relacje władzy i jak mogą stać się miejscami transformacji.

W oparciu o to, **Rozdział 5** omawia **projektowanie programów nauczania**. W rozdziale tym przedstawione zostały strategie integrowania intersekcyjności w przewodnikach

dydaktycznych, planowaniu kursów i doborze treści, jednocześnie kwestionując dominujące założenia epistemologiczne.

W **Rozdziale 6** uwaga skupia się na samej **praktyce nauczania**. Zorganizowany wokół trzech powiązanych ze sobą aspektów: metodologii, partycypacji i oceny, rozdział przedstawia narzędzia i refleksje mające na celu wspieranie osób uczących w promowaniu inkluzywnych, krytycznie zaangażowanych podejść pedagogicznych.

Rozdział 7 analizuje **kluczowe osie nierówności strukturalnych** zidentyfikowane podczas warsztatów partycypacyjnych z osobami studium i kadrą dydaktyczną z instytucji partnerskich. Opierając się na doświadczeniach osób studiujących i uczących, wskazuje na powtarzające się wyzwania, krytyczne incydenty i możliwości zmian instytucjonalnych, a także rozwoju zawodowego i intelektualnego w środowisku akademickim.

Na zakończenie, w **Rozdziale 8** zaproponowany został szereg praktycznych studiów przypadków zaczerpniętych z doświadczeń partnerów

InterHEd, pokazujących, w jaki sposób intersekcjonalność można zastosować w rzeczywistych kontekstach nauczania i uczenia się.

Uzupełnieniem rozdziałów są dwa rodzaje treści udostępniane w osobnych ramkach w całym Narzędziowniku: „**Ramki z zasobami**” prezentujące wybrane podręczniki, zestawy narzędzi i ćwiczenia praktyczne opracowane w ramach InterHEd lub zaczerpnięte ze źródeł zewnętrznych; oraz „**Ramki poświęcone konkretnym dyscyplinom**”, które omawiają konkretne wyzwania i strategie zidentyfikowane w obrębie poszczególnych dziedzin akademickich.

O projekcie InterHEd

Projekt **InterHEd. Intersekcjonalność w szkolnictwie wyższym** (Erasmus+ 2023-1-ES01-KA-220-HED-000160620) to europejski projekt finansowany w ramach programu Erasmus+ (2023–2026), którego celem jest promowanie bardziej inkluzywnych i sprawiedliwych spo-

łecznie instytucji szkolnictwa wyższego poprzez włączenie perspektywy intersekcjonalnej do praktyk nauczania i uczenia się. Koordynatorem projektu jest **Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya** (Hiszpania), a w projekcie uczestniczą partnerzy z **Uniwersytetu Jagiellońskiego** (Polska) i **Uniwersytetu Technicznego w Dortmundzie** (Niemcy), którzy posiadają bogate doświadczenie w zakresie innowacji edukacyjnych, równości płci i intersekcjonalności.

Celem projektu InterHEd jest wzmocnienie potencjału instytucji szkolnictwa wyższego i kadry akademickiej w zakresie rozpoznawania i rozwiązywania krzyżujących się nierówności, które wpływają na doświadczenia i wyniki osób studiujących. Projekt promuje rozwój strategii instytucjonalnych i pedagogicznych, które wykraczają poza symboliczną inkluzję i przyczyniają się do transformacji strukturalnej.

Metodologia projektu łączy w sobie kilka strategii:

- **Projektowanie i realizacja warsztatów partycypacyjnych** z osobami studiującymi

i kadrami dydaktyczną w celu zbadania, w jaki sposób nakładające się na siebie nierówności kształtują środowiska edukacyjne, a także wspólnego identyfikowania i testowania strategii zmian.

- **Gromadzenie i analiza obiecujących praktyk** na europejskich uniwersytetach, które stanowią konkretne przykłady, w jaki sposób podejście intersekcjonalne można wdrażać w kontekście szkolnictwa wyższego.
- **Współtworzenie modeli szkoleniowych** dla kadry akademickiej i osób studiujących, pomyślane tak, aby były elastyczne i dostosowywane do różnorodnych środowisk kulturowych oraz instytucjonalnych struktur nauczania i uczenia się.
- **Opracowywanie zasobów refleksyjnych i praktycznych oraz rekomendacji politycznych**, których celem jest wspieranie podmiotów działających w sektorze edukacji w całej Europie oraz we wdrażaniu intersekcjonalności do swoich praktyk i wspieraniu zrównoważonej transformacji w szkolnictwie wyższym.

Niniejszy Narzędziownik jest jednym z głównych rezultatów projektu InterHEd i opiera się na zbiorowej wiedzy wygenerowanej w wyniku tych działań.

Jak korzystać z Narzędziownika

Narzędziownik InterHEd został zaprojektowany jako **elastyczne i modułowe źródło wiedzy**. Każdy rozdział można czytać niezależnie, co pozwala czytelnikom i czytelnikom skupić się na obszarach najbardziej istotnych dla ich zainteresowań, dyscyplin lub kontekstów instytucjonalnych. Rozdziały są jednak ze sobą powiązane i osiągają większą spójność, gdy są rozpatrywane łącznie, ponieważ razem zapewniają kompleksowe zrozumienie, jak zastosować perspektywę intersekcyjną w nauczaniu w szkolnictwie wyższym.

W szczególności Rozdział 3 odgrywa fundamentalną rolę. Wprowadza on **konceptualne i teoretyczne ramy intersekcyjności** w kontekście szkolnictwa wyższego oraz ofe-

ruje kluczowe spostrzeżenia, które stanowią podstawę praktycznych strategii przedstawionych w kolejnych rozdziałach. Czytelniczki i Czytelników niezaznajomionych z tą koncepcją lub poszukujących głębszego teoretycznego uzasadnienia gorąco zachęcamy do zapoznania się z tym rozdziałem, zanim przejdą do części praktycznej Narzędziownika.

Chociaż Narzędziownik wskazuje przykłady zastosowań w konkretnych dyscyplinach, **nie ogranicza się do żadnej dziedziny akademickiej**. Wręcz przeciwnie, ma on na celu stymulowanie refleksji, która może wspierać integrację intersekcyjności we wszystkich dyscyplinach i kontekstach instytucjonalnych. Biorąc pod uwagę sytuacyjny i relacyjny charakter analizy intersekcyjnej, każdy kontekst wymaga przemyślanego zaangażowania w celu zidentyfikowania najwłaściwszych i najbardziej znaczących strategii.

W rozdziałach Czytelniczki i Czytelnicy znajdą również **linki do zewnętrznych i uzupełniających źródeł**, w tym materiałów dydaktycznych, podręczników i obiecujących praktyk. Zasoby te stanowią dodatkową inspirację

i pozwalają na dalszą eksplorację i rozwój.

Co ważne, nie jest to podręcznik ścisłych zaleceń ani lista kontrolna do naśladowania. Narzędziownik **oferuje raczej pytania pomocnicze i prowokacje**, które zachęcają osoby uczące i instytucje do krytycznej refleksji nad własnymi praktykami, do identyfikowania miejsc, w których powielane są nierówności, oraz do wyobrażenia sobie alternatywnych, bardziej sprawiedliwych sposobów nauczania i organizacji szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- ▶ García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Red.) (2025). *Raport o innowacyjnych metodach nauczania: Narzędzia pedagogiczne na rzecz włączenia interseksjonalności do edukacji akademickiej*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/Innovative-Teaching-Methods-Report-PL.pdf>
- ▶ Mergner, Julia, Pekşen, Sude, & Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.17645/si.9829>
- ▶ Nichols, Sue, & 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, & 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 (Red.) (2025). *Obiecujące praktyki. Raport*. Uniwersytet Jagielloński.
<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-PL.pdf>

2.

Warstwy nierówności: Unia Europejska i konteksty poszczególnych krajów

W całej Europie systemy szkolnictwa wyższego odzwierciedlają strukturalne nierówności społeczne, które utrzymują się pomimo rosnącego zaangażowania na rzecz różnorodności i integracji. Unia Europejska i państwa członkowskie często traktują równość jako wspólną wartość, jednak jej wdrażanie jest bardzo zróżnicowane w poszczególnych krajach. Zrozumienie tych różnic wymaga zbadania, w jaki sposób polityka, prawo i kultura instytucjonalna oddziałują na siebie, tworząc zarówno szanse, jak i bariery.

W niniejszym rozdziale nierówności w szkolnictwie wyższym umiejscawia się na trzech poziomach: **w Unii Europejskiej**, gdzie opracowywane są ramy równości; **na poziomie państwowym**, gdzie ramy te są dostosowywane i wdrażane; oraz **na poziomie instytucjonalnym**, gdzie ramy te funkcjonują w poszczególnych krajach. Poniżej przedstawiony został przegląd tej dynamiki w UE oraz w trzech kontekstach: **w Niemczech, Polsce i Hiszpanii**, aby pokazać, jak nierówności strukturalne i wykluczenia intersekcyjnalne są powielane i kwestionowane w europejskim szkolnictwie wyższym.

2.1.

Różnorodność i równość w instytucjach szkolnictwa wyższego – perspektywa UE

Unia Europejska (UE) opracowała kompleksowe ramy polityki mające na celu uwzględnienie kwestii równości i różnorodności w Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA), stopniowo przechodząc w ostatnich latach w stronę podejść bardziej intersekcyjnych.

Równość płci stała się centralnym priorytetem w kolejnych programach ramowych (FP6, FP7, Horyzont 2020), które wprowadziły takie środki jak: monitorowanie udziału kobiet, uwzględnianie aspektu płci w badaniach naukowych oraz instytucjonalizacja zmian za pomocą planów na rzecz równości płci (GEP). W ramach programu Horyzont Europa (2021–2027) GEPy stały się formalnym kryterium kwalifikowalności do finansowania, wymagającym od publicznych organizacji badawczych i instytucji szkolnictwa wyższego wykazania się długoterminowym zaangażowaniem poprzez zintegrowane strategie dotyczące rekrutacji, rozwoju kariery, równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, przemocy ze względu na płeć oraz reprezentacji płci w organach decyzyjnych (Komisja Europejska, 2020b).

ERA dodatkowo wzmacnia to zobowiązanie, **wyraźnie uznając intersekcyjność** i przyznając, że nierówności płciowe krzyżują się z innymi formami dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną i status społeczno-ekonomiczny. Poza kwestią płci, UE promuje szerszy wymiar różnorodności poprzez inicjatywy takie jak *Europejska Karta Naukowca* (2005) i *Kodeks Postępowania przy Rekrutacji* (2005), promujące inkluzywne praktyki rekrutacyjne i niedyskryminację, a także Nagrodę *HR Excellence in Research*, która zachęca do instytucjonalnych ulepszeń w zakresie warunków pracy i rozwoju kariery.

Działanie 4 programu ERA Komisji Europejskiej koncentruje się w szczególności na wspieraniu dostępu do doskonałości poprzez zapewnienie równości płci, inkluzywności i eliminacji przemocy ze względu na płeć, podczas gdy *Działanie 5* promuje przepływ naukowczyń i naukowców oraz przeciwdziałanie drenażowi mózgowi poprzez poprawę warunków pracy, uwzględniających zróżnicowane potrzeby. Ten ewoluujący krajobraz polityczny odzwierciedla rosnącą świadomość, że

doskonałość naukowa wymaga zniesienia barier strukturalnych i stworzenia inkluzywnego środowiska, w którym różnorodne talenty mogą się rozwijać, pozycjonując równość i różnorodność nie jako kwestie marginalne, ale jako fundamentalne warunki rozwoju naukowego i innowacji.

W tym kontekście UE nadal koncentruje się przede wszystkim na badaczach i badaczkach oraz kadrze akademickiej, a **intersekcyjność ukierunkowana na osoby studiujące pozostaje w dużej mierze nieobecna** w tych ramach (Komisja Europejska, 2020a; 2021b). Chociaż programy takie jak *Erasmus+* zawierają przepisy mające na celu zwiększenie dostępu **grup defaworyzowanych**, w tym osób ze środowisk migracyjnych, osób o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i osób z niepełnosprawnościami, poprzez zwiększone wsparcie finansowe i dostosowane środki przygotowawcze, interwencje te zazwyczaj eliminują bariery **sekwencyjnie, a nie intersekcyjnie**.

W szerszym kontekście politycznym, *Proces Boloński* dąży do zapewnienia, aby szkolnic-

two wyższe odzwierciedlało różnorodność społeczeństwa. Jednakże, ponieważ wdrażanie jest delegowane do poszczególnych państw członkowskich, **stopień, w jakim nierówności intersekcyjne** są rozpoznawane i rozwiązywane, jest bardzo zróżnicowany. Kluczowym wyzwaniem dla UE jest opracowanie narzędzi oceny i mechanizmów rozliczalności, które pozwoliłyby uchwycić, jak wiele wymiarów, takich jak pochodzenie etniczne, klasa, płeć, niepełnosprawność i seksualność, oddziałują na kształt dostępu, uczestnictwa, utrzymania się i wyników w szkolnictwie wyższym.

2.2.

Nierówności w niemieckich instytucjach szkolnictwa wyższego

W Niemczech nierówności w szkolnictwie wyższym wynikają z wzajemnego oddziaływania przepisów europejskich, ustawodawstwa krajowego i praktyk instytucjonalnych. Badania porównawcze wykazały, że Niemcy pozostają w tyle za innymi krajami UE w promowaniu równości płci w naukach ścisłych i technologii (Komisja Europejska, 2021b; Oliveira i Carvalho, 2009), co wskazuje na **utrzymujące się bariery strukturalne** utrudniające kobietom awans w tych dziedzinach.

Aby zrozumieć tę dynamikę, konieczne jest zbadanie, w jaki sposób europejskie zasady równości przekładają się na niemiecki system szkolnictwa wyższego. *Ustawa o równym traktowaniu* (AGG), która wdraża unijne

zasady antydyskryminacyjne w Niemczech, ma zastosowanie do pracowniczek i pracowników uczelni, ale nie do osób studiujących. Powoduje to **asymetrię w ochronie**, ponieważ kwestie związane z osobami studiującymi, takie jak rekrutacja, ocena i usługi, podlegają polityce uczelni, a nie prawu krajowemu (Heitzmann i Klein, 2012).

Jedną z ważniejszych inicjatyw jest *Charta der Vielfalt* (Karta Różnorodności, 2005), która symbolicznie zobowiązuje organizacje, w tym uniwersytety i ośrodki badawcze, do uznawania różnorodności i wspierania środowiska wolnego od dyskryminacji. Chociaż jej przyjęcie zwiększyło instytucjonalną widoczność różnorodności, **jej wdrażanie pozostaje dobrowolne** i niewiążące (von Hardenberg i Tote, 2017). Z kolei *Standardy Równości i Różnorodności Zorientowane na Badania Niemieckiej Fundacji Badań Naukowych* (DFG) nakładają na instytucje szkolnictwa wyższego obowiązek **okresowego przedkładania strategii równości** i raportów z postępów (DFG, 2022; 2025).

Na szczeblu federalnym Ministerstwo Badań

Naukowych, Technologii i Przestrzeni Kosmicznej (BMFTR) wspiera awans kobiet w środowisku akademickim poprzez program *Professorinnenprogramm*, który finansuje stanowiska profesorskie i stałe stanowiska dla kobiet (BMFTR, 2025). Dodatkowe środki obejmują **monitorowanie i audyt wskaźników płci**, osadzone w formalnych umowach między ministerstwami regionalnymi a uniwersytetami, które wymagają regularnego raportowania wskaźników płci w obsadzie stanowisk, w tym stanowisk kierowniczych (HRK, 2025).

Zarządzanie różnorodnością w niemieckim szkolnictwie wyższym wciąż znajduje się na wczesnym i nierównomiernym etapie. Jego elastyczność koncepcyjna pozwala instytucjom dostosowywać swoje strategie, często łącząc ukierunkowane inicjatywy, takie jak mentoring dla kobiet lub osób studiujących z doświadczeniem migracyjnym, z szerszymi celami organizacyjnymi. Jednak utrwalony wizerunek „zwykłej osoby studiującej” (młodej, studiującej w trybie stacjonarnym, posiadającej świadectwo dojrzałości – tj. dyplom wstępu na studia – i bez doświadczenia migracyjnego) nadal kształtuje oczekiwania instytucji

i strukturę programów nauczania. Badania sugerują, że działania na rzecz różnorodności są bardziej zrównoważone, gdy są osadzone w tożsamości instytucji i wspierane przez kadre kierowniczą wyższego szczebla (Langholz, 2014; Kezar, 2008).

Uzasadnienie leżące u podstaw zarządzania różnorodnością silnie wpływa na jego oddziaływanie. Pragmatyczne podejście traktuje różnorodność jako przedłużenie wcześniejszych polityk dotyczących równości płci. Jednak oderwane od pierwotnego kontekstu politycznego, zarządzanie różnorodnością może zostać zinstrumentalizowane w celu wspierania narracji ekonomicznych, w szczególności argumentu „uzasadnienia biznesowego”, że różnorodność poprawia wydajność i konkurencyjność. Ta logika, często dominująca w zarządzaniu zasobami ludzkimi, może osłabiać cele sprawiedliwości społecznej i odwracać uwagę od nierówności strukturalnych. W praktyce inicjatywy mogą przynosić korzyści tym, którzy są już najbliższymi dominującym norm (Meuser, 2010; Cornelius i in., 2001), sprowadzając cele sprawiedliwości społecznej do retoryki menedżerskiej.

Jednakże przykłady z takich instytucji jak Uniwersytet w Hamburgu i Uniwersytet Techniczny w Dortmundzie ilustrują bardziej zintegrowane podejście. Na **Uniwersytecie w Hamburgu** inicjatywy na rzecz różnorodności obejmują toalety dla wszystkich osób, alternatywne ścieżki rekrutacji, kodeks postępowania w zakresie praktyk religijnych oraz programy międzynarodowe, które wyraźnie uwzględniają kwestie płci i różnorodności (Uniwersytet Hamburgski, 2025a; 2025b). Na **Uniwersytecie Technicznym w Dortmundzie** różnorodność jest systematycznie uwzględniana w planowaniu strategicznym poprzez politykę włączania różnorodności do głównego nurtu i przeciwdziałania dyskryminacji, w celu wspierania trwałej zmiany kulturowej (Uniwersytet Techniczny w Dortmundzie, bd).

Łącznie, te przykłady pokazują, **jak różne poziomy kształtują nierówności** w niemieckim szkolnictwie wyższym. Przepisy krajowe, takie jak *Ustawa o równym traktowaniu* (AGG), zapewniają ochronę pracowniczkom i pracownikom, ale pozostawiają osoby studiuje pod kontrolą instytucjonalną. Podejście organizacji do różnorodności jest kształtowane przez

konkurujące ze sobą logiki, sprawiedliwość społeczną, doświadczenia osób studiuje i wskaźniki efektywności. W tym kontekście **władze uniwersyteckie odgrywają decydującą rolę** w przełożeniu ram równości na znaczące praktyki stosowane na terenie kampusu (Komisja Europejska, 2020b; 2021a; Heitzmann i Klein, 2012; Langholz, 2014).

2.3.

Nierówności w polskich instytucjach szkolnictwa wyższego

▶ W Polsce nierówności w szkolnictwie wyższym są kształtowane przez szersze **przemiany polityczne, społeczne i gospodarcze** od 1989 roku. Ewolucję tę kształtują trzy fazy: transformacja postkomunistyczna lat 90. XX wieku, proces europeizacji po przystąpieniu do UE w 2004 roku oraz obecna era reform rynkowych (Dobbins i Kwiek, 2017). Wczesny nacisk na demokratyzację i prywatyzację doprowadził do niedofinansowania publicznych uniwersytetów i silnego nacisku na doskonałość akademicką kosztem równości. Integracja z UE wprowadziła prawne zabezpieczenia i mechanizmy motywacyjne na rzecz równości, takie jak finansowanie z programu Horyzont i Nagroda *HR Excellence in Research*.

Umasowienie szkolnictwa wyższego zwiększyło liczbę osób studiujących, szczególnie z klasy robotniczej. Jednak **ta ekspansja wzmocniła również rozwarstwienie** – do elitarnych uczelni publicznych coraz częściej uczęszczały osoby studiujące z uprzywilejowanych środowisk, podczas gdy uczelnie prywatne o niższym statusie przyciągały osoby z grup defaworyzowanych (Domański, 2004).

Badania Krzysztofa Czarneckiego (2015) pokazują, że polski system szkolnictwa wyższego odtwarza **nierówności poziome** poprzez pozornie merytokracyjne procesy. Chociaż wyniki egzaminów maturalnych formalnie decydują o przyjęciu na studia, czynniki społeczno-ekonomiczne tworzą niewidzialne bariery, które zniekształcają ten ideał. Osoby studiujące z uprzywilejowanych środowisk dominują na elitarnych uniwersytetach w dużych miastach, nie tylko ze względu na przygotowanie akademickie, ale także dzięki **przewadze międzypokoleniowej**: wykształcenie rodziców pozostaje najsilniejszym predyktorem rekrutacji na prestiżowe uczelnie. Dzieje się tak poprzez wielorakie formy kapitału, bezpieczeństwo finansowe, znajomość norm rekrutacyjnych,

dostęp do zajęć pozalekcyjnych oraz pewność siebie w poruszaniu się w środowisku akademickim.

Tę dynamikę strukturalną dodatkowo wzmacniają codzienne praktyki i oczekiwania zakorzenione w życiu rodzinnym i szkolnym. **Kapitał kulturowy i społeczny odgrywają kluczową rolę**: sieci rówieśnicze i oczekiwania rodziców pielęgnują ambicje edukacyjne od najmłodszych lat, podczas gdy osoby studiujące z niższych klas społecznych w większym stopniu polegają na kapitale emocjonalnym lub „nawigacyjnym”, aby utrzymać się na studiach wyższych (Mikiewicz, 2008; Łuczaj, 2022). Ukończenie studiów jest bardziej prawdopodobne, gdy rutyna rodzinna, taka jak czytanie i ustrukturyzowana nauka, odzwierciedla te powszechne w gospodarstwach domowych klasy średniej. Jednocześnie osoby studiujące z klasy robotniczej wnoszą cenne formy wiedzy, takie jak odporność psychiczna, refleksyjność i to, co Łuczaj (2022) nazywa „pedagogiką klasy robotniczej”.

Zidentyfikowany został powiązany schemat „niedopasowania”: osoby studiujące z klasy

robotniczej lub pochodzące z obszarów wiejskich, posiadające wysokie kwalifikacje akademickie, często wybierają uczelnie o niższym prestiżu, pomimo silnego potencjału akademickiego (Czarnecki, 2015). Ograniczenia ekonomiczne, konieczność pracy i postrzegany dystans kulturowy od elitarnych środowisk często determinują te wybory. Osoby, które dostają się na najlepsze uniwersytety, zazwyczaj przyjmują wzorce studiowania charakteryzujące się samodyscypliną i ograniczonym czasem wolnym, odzwierciedlając wysiłki mające na celu potwierdzenie przynależności do przestrzeni historycznie ukształtowanych przez przywileje.

Badania te pokazują, jak formalnie neutralne mechanizmy selekcji funkcjonują jako „**ukryty program nierówności**”, reprodukcją hierarchie społeczne pod pozorem merytokracji (Łuczaj, 2022). Ujawnia on napięcie między formalną równością szans a sprawiedliwością materialną w polskim szkolnictwie wyższym, gdzie nierówności utrzymują się nie pomimo, lecz dzięki mechanizmom mającym zapewnić sprawiedliwość.

Oprócz klasy, na dostęp, uczestnictwo i doświadczenia akademickie wpływają również dodatkowe osie nierówności związane z płcią, pochodzeniem migracyjnym, niepełnosprawnością i orientacją seksualną.

Nierówność płci nadal pozostaje kluczowym problemem (Zawistowska, 2011). Choć kobiety stanowią 58,5% osób studiujących i osiągają niemal parytet wśród kadry (GUS, 2024), nadal są niedostatecznie reprezentowane w dziedzinach STEM i borykają się z problemem szklanego sufitu w karierze akademickiej. Kobiety pracujące w środowisku akademickim są nieproporcjonalnie dotknięte przeszkodami strukturalnymi związanymi z obowiązkami opiekuńczymi, mobilnością i brakiem wzorców do naśladowania na stanowiskach kierowniczych (Płoszaj, 2025).

Nierówności związane z pochodzeniem etnicznym i migracyjnym stają się coraz bardziej widoczne wraz ze wzrostem liczby zagranicznych osób studiujących. Pomimo utworzenia biur wsparcia, zagraniczne osoby studiujące napotykać bariery językowe, kulturowe, prawne i finansowe, które często nasiliły się po

napływie osób studiujących z Ukrainy w 2022 roku (Rębisz i Grygiel, 2018). Wiele instytucji odpowiedziało na wyzwania, ale działania te nadal są rozproszone i często tymczasowe (Subocz i Sternicka-Kowalska, 2025).

Osoby studiujące z niepełnosprawnościami nadal napotykać bariery strukturalne, mimo ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych w 2012 roku. Wyzwania obejmują niedostępność fizyczną, brak dostosowanych materiałów i pedagogiki inkluzywnej oraz utrzymującą się stygmatyzację. Niewidoczne niepełnosprawności, szczególnie związane ze zdrowiem psychicznym, są często zaniebywane z powodu strachu przed ujawnieniem (Giermanowska i in., 2023).

Osoby studiujące ze społeczności LGBTQIA+ również narażone są na marginalizację. Polska plasuje się w czołówce krajów europejskich pod względem najmniejszego poziomu integracji osób LGBTQIA+ w edukacji (IGLYO, 2021), a wiele osób studiujących unika ujawniania swojej tożsamości. Choć niektóre uczelnie wdrożyły inicjatywy wsparcia, takie

jak [Projekt PrEclIOUS](#) (zobacz Raport o niewidzialnej homofobii, 2023) na Uniwersytecie Jagiellońskim, to jednak nie ma systemowych ram krajowych, a większość środków opiera się na lokalnym przywództwie i odizolowanych wysiłkach.

Podsumowując, nierówności w polskim szkolnictwie wyższym wynikają z wzajemnego oddziaływania historycznych uwarunkowań, reform rynkowych i fragmentarycznych reakcji politycznych. Choć poczyniono pewne postępy w takich obszarach jak kwestie płci i niepełnosprawności, **wdrażanie pozostaje nierównomierne**. Podziały klasowe, regionalne i instytucjonalne krzyżują się z innymi formami wykluczenia, takimi jak status migracyjny, zdrowie i seksualność, co **podkreśla potrzebę bardziej spójnych i intersekcyjnych podejść do równości**.

2.4.

Nierówności w hiszpańskim szkolnictwie wyższym

- ▶ W Hiszpanii badania nad nierównościami w szkolnictwie wyższym ewoluowały od analiz klasycznych do podejść bardziej krytycznych i intersekcyjnych. Kluczową koncepcją w tej debacie jest *Społeczny Wymiar Szkolnictwa Wyższego* (SDHE), który w ramach europejskich ram ma na celu zapewnienie, aby **grupa osób studiujących odzwierciedlała różnorodność społeczeństwa** poprzez usuwanie barier związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym, płcią lub pochodzeniem (Herrera Cuesta, 2019; Ariño i Llopis, 2011).

Pomimo rozwoju systemu uniwersyteckiego, **nierówności w dostępie do edukacji i sukcesach akademickich utrzymują się** (Langa Rosado i Río Ruiz, 2013). Pochodzenie ro-

dzinne, zarówno społeczno-ekonomiczne, jak i edukacyjne, pozostaje silnym predyktorem uczestnictwa w studiach wyższych, wyboru studiów i przyszłych oczekiwań dotyczących zatrudnienia (Ariño i Llopis, 2011; Herrera Cuesta, 2019, 2021). Zidentyfikowane zostały dwie główne formy stratyfikacji.

Po pierwsze, **stratyfikacja pionowa**, odnosząca się do nierównego dostępu do szkolnictwa wyższego w ogóle. Dane OECD pokazują, że 77% osób w Hiszpanii w wieku 25–64 lat, których rodzice posiadają wykształcenie wyższe, również je zdobywa, w porównaniu z zaledwie 31% wśród osób, których rodzice nie posiadają wykształcenia średniego (OECD, 2024). Szczególnie niskie wskaźniki uczestnictwa obserwuje się wśród osób studiujących o pochodzeniu romskim (García-Andreu i in., 2020).

Po drugie, **stratyfikacja pozioma**, odnosząca się do tego, jak nierówności utrzymują się w systemie poprzez zróżnicowane wybory studiów i ścieżki akademickie. Kobiety są nieproporcjonalnie skoncentrowane na naukach humanistycznych, społecznych, prawie i zdrowiu, podczas gdy mężczyźni częściej wybierają

rają kierunki techniczne, co utrwała poziomą segregację płciową (Navarro Guzmán i Casero Martínez, 2012; Troiano i Sánchez-Gelabert, 2025). Wzorce te krzyżują się z klasą społeczną, ponieważ osoby studiujące z klasy robotniczej zazwyczaj zapisują się na krótsze lub mniej prestiżowe kierunki (Langa Rosado i Río Ruiz, 2013).

Ta strukturalna dynamika oddziałuje na inne czynniki nierówności, takie jak płeć, pochodzenie migracyjne, dysproporcje regionalne i (nie)pełnosprawności, które dodatkowo kształtują warunki dostępu, uczestnictwa i sukcesu akademickiego (Gallego-Noche, 2021). Poniższe przykłady ilustrują, jak te wzajemnie powiązane czynniki działają w kontekście hiszpańskich uniwersytetów, generując odrębne wzorce wykluczenia i zróżnicowania.

Płeć pozostaje kluczową osią nierówności. Chociaż kobiety stanowią większość osób studiujących w Hiszpanii, **chętniej wybierają kierunki mniej cenione na rynku pracy** (Jiménez-García i Fachelli, 2025), takie jak kierunki związane z opieką i edukacją. Wzorce te są kształtowane przez utrwalone stereotypy

płciowe i oczekiwania społeczne, które kierują kobiety do ról związanych z opieką i usługami (Navarro Guzmán i Casero Martínez, 2012). Ta segregacja ma długofalowe konsekwencje dla możliwości zatrudnienia i przyczynia się do utrzymujących się luk płacowych.

Pochodzenie migracyjne również kształtuje nierówności edukacyjne. Chociaż niektóre badania sugerują rosnącą orientację na szkolnictwo wyższe wśród młodych osób z doświadczeniem migracyjnym, urodzonych lub wychowanych w Hiszpanii, związaną z procesami selektywnej akulturacji, **wskaźniki dostępu do niej pozostają niższe** wśród osób studiujących pochodzenia latynoamerykańskiego i afrykańskiego. Te osoby studiujące są niedostatecznie reprezentowane w prestiżowych programach akademickich i często spodziewają się bardziej ograniczonych perspektyw zatrudnienia (Herrera Cuesta, 2021; Ariño i in., 2014). Niemniej jednak, dla wielu osób studiujących-osób migranckich, zwłaszcza kobiet, szkolnictwo wyższe stanowi drogę do wzmocnienia pozycji społecznej i awansu społecznego (Pérez Serrano i Sarrate Capdevila, 2013).

Nierówności regionalne kształtują dostęp i inkluzję w całej Hiszpanii. Ponieważ edukacja jest kompetencją zdecentralizowaną, system uniwersytecki odzwierciedla znaczne zróżnicowanie między wspólnotami autonomicznymi pod względem czesnego, finansowania i polityki równości (Komisja Europejska, 2024). Przyczyniło się to do nierównomiernej reakcji instytucji na nierówności.

Ostatnie zmiany legislacyjne odzwierciedlają rosnącą świadomość wykluczenia strukturalnego. Ustawa *Ley de convivencia universitaria* (2022) wprowadziła **koncepcję intersekcyjności**, aby wspierać równość i zapobiegać wielorakim formom dyskryminacji w społecznościach akademickich. Ustawa *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (2023) rozwija tę koncepcję, wymagając od uniwersytetów promowania równości pod różnymi względami, w tym ze względu na płeć, pochodzenie, status społeczno-ekonomiczny, niepełnosprawność i orientację seksualną, oraz zachęca do **tworzenia Jednostek ds. Równości i Różnorodności**.

Pomimo ostatnich postępów prawnych, podejście intersekcyjne w hiszpańskich in-

stytucjach szkolnictwa wyższego pozostaje ograniczone. **Polityka różnorodności koncentruje się zazwyczaj przede wszystkim na niepełnosprawności lub płci**, często ujmowanej przez pryzmat zarządzania, które priorytetowo traktuje zgodność z prawem i reputację instytucji, a nie transformację strukturalną (García-Cano i in., 2021). W rezultacie środki na rzecz równości są często rozdrobnione i brakuje im krytycznego odniesienia do relacji władzy.

To fragmentaryczne podejście znajduje również odzwierciedlenie w nauczaniu i projektowaniu programów nauczania. Badanie przeprowadzone przez García-Cano i in. (2022), analizujące projekty innowacyjne na 82 hiszpańskich uniwersytetach, wykazało, że inicjatywy na rzecz różnorodności zazwyczaj uwzględniają kwestie płci, niepełnosprawności i integracji jako odrębne obszary, a nie poprzez zintegrowaną perspektywę intersekcyjną. Wykładowcy i wykładowcy często utożsamiają różnorodność z reprezentacją demograficzną, **rzadko odnosząc się do leżących u jej podstaw struktur nierówności**. Tylko nieliczne osoby jawnie przyjmują w swoim nauczaniu perspektywy feministyczne lub intersekcyjne.

[Projekt UNIGUAL](#) (Lombardo i in., 2021) wskazuje na podobne wyzwania. Większość programów nauczania na uniwersytetach wyklucza prace kobiet i naukowców z różnych grup rasowych, **a treści dotyczące płci lub interseksjonalności rzadko są uwzględniane w materiałach dydaktycznych**, pomimo wymogów prawnych. Subtelna dynamika interakcji w sali wykładowej również wzmacnia nierówności: studenci płci męskiej są częściej uwzględniani, podczas gdy inni, zwłaszcza kobiety i osoby studiujące z różnych grup rasowych, są wspomniane i angażowane w zajęcia w mniejszym stopniu. Projekt postuluje odpowiedzialność instytucjonalną poprzez obowiązkowe szkolenia, zapewnienie jakości i zachęty do promowania nauczania inkluzywnego.

Chociaż hiszpańskie uniwersytety poczyniły znaczne postępy w zwiększaniu uczestnictwa, **nadal utrzymują się nierówności w dostępie, doświadczeniu akademickim i wynikach**, szczególnie w odniesieniu do ścieżek kariery na rynku pracy i możliwości kształcenia po ukończeniu studiów. Ramy prawne w coraz większym stopniu uwzględniają interseksjonalność, ale wdrażanie pozostaje nierówno-

mierne. Postęp w kierunku istotnej inkluzji i sprawiedliwości społecznej będzie wymagał reform strukturalnych, inwestycji w rozwój kadry dydaktycznej (Márquez i Melero Aguilar, 2023) oraz przejścia od modeli opartych na zgodności do transformacyjnych praktyk interseksjonalnych.

Bibliografia

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

- ▶ 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, & 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, & 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., & 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, & 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, & Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. In *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/s1479-354720230000013011>

- ▶ 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., & Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta. Klein & 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., & 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, & 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>
- ▶ 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, & 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, & 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. In Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, & 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, & 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, & Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, & 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, & 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-Preciuos_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf
- ▶ Subocz, Elżbieta, & 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, & Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>
- ▶ TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>
- ▶ University of Hamburg. (2025a, 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, & Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen & 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.

Intersekcjonalność jako sposób radzenia sobie z nierównościami w szkolnictwie wyższym

Intersekcjonalność oferuje pogłębione spojrzenie na interakcje między różnymi systemami władzy na uniwersytetach. Niniejszy rozdział stanowi **podstawę teoretyczną** podejścia przyjętego w Narzędziowniku InterHEd. Po pierwsze, przedstawia intersekcjonalność jako ramę dla zrozumienia i rozwiązywania nierówności społecznych w szkolnictwie wyższym. Następnie analizuje, jak ta perspektywa może wpływać na praktykę nauczania, wprowadzając podstawowe zasady pedagogiki intersekcjonalnej.

3.1.

Definicja i podstawy teoretyczne

Koncepcja intersekcjonalności została pierwotnie stworzona przez Kimberlé Crenshaw (1989), a następnie rozwinięta przez Czarne badaczki i aktywistki feministyczne (Hill Collins, 2000; Combahee River Collective, 1977; hooks, 1994), aby uchwycić, jak doświadczeń czarnoskórych kobiet nie da się zrozumieć, badając płeć, rasę lub klasę społeczną w izolacji. Intersekcjonalność bada, jak **różne formy nierówności społecznych**, takie jak rasizm, seksizm, klasizm i dyskryminacja ze względu na niepełnosprawność, **przecinają się i oddziałują na siebie**, tworząc unikalne doświadczenia ucisku i przywilejów. Jak twierdzi Patrick R. Grzanka (2014), intersekcjonalność stała się nie tylko narzędziem opisowym, ale także niezbędnym paradygmatem w różnych dyscyplinach do badania niesprawiedliwości

społecznej. Umożliwia krytykę strukturalną poprzez kwestionowanie kategorii, instytucji i systemów, które generują i podtrzymują nierówności.

Intersekcjonalność pozwala nam zatem wyjść poza jednowymiarową lub addytywną logikę opresji w kierunku analizy systemowej i relacyjnej. Podkreśla ona **wagę kontekstu** i pozycjonowania społecznego oraz zachęca nas do zastanowienia się, w jaki sposób nierówności są konstruowane i osadzone w instytucjonalnych uwarunkowaniach, politykach, normach kulturowych i dominujących epistemologiach.

Z tego punktu widzenia interseksjonalność opiera się na założeniu, że pozycje społeczne jednostek kształtowane są nie przez pojedyncze osie tożsamości, lecz przez **złożone i historycznie uwarunkowane relacje władzy**. Kategorie społeczne, takie jak płeć, rasa, klasa, seksualność czy (nie)pełnosprawność, nie są stałymi atrybutami, lecz zmiennymi pozycjami w szerszej matrycy.

WŁADZA I STRUKTURA

Jak podkreśla Patricia Hill Collins (2000) poprzez koncepcję „matrycy dominacji”, różne systemy ucisku są **współzależne i wzajemnie się wzmacniają**. Ludzie nie doświadczają władzy ani nierówności poprzez izolowane struktury, lecz zajmują wielorakie, zmieniające się pozycje władzy i podporządkowania w różnych kontekstach. Te ramy pokazują, że jednostki mogą **być jednocześnie uprzywilejowane i uciskane**, w zależności od konkretnego skrzyżowania tożsamości i warunków instytucjonalnych.

Intersekcjonalność zatem zmusza nas do rozumienia złożoności ucisku nie jako procesu liniowego czy hierarchicznego, lecz jako **wielowymiarowej rzeczywistości**. W szkolnictwie wyższym może się to przejawiać w sposobie oceny zasług akademickich, uznawaniu i legitymizacji form wiedzy lub w tym, jak procedury instytucjonalne (takie jak rekrutacja, ocena czy polityka dyscyplinarna) wpływają na różne grupy osób studiujących i pracujących.

Kluczowe jest uznanie władzy za osadzoną w strukturze, a nie wyłącznie w jednostkach.

Uniwersytety **nie są przestrzeniami neutralnymi**: pomimo autoprezentacji jako merytokratyczne i inkluzywne, często reprodukują formy nierówności (Bourdieu i Passeron, 1990) poprzez normy instytucjonalne, praktyki pedagogiczne i hierarchie wiedzy, które faworyzują pewne tożsamości, doświadczenia i epistemologie kosztem innych.

Opierając się na koncepcji „zadawania innego pytania” Mari Matsudy (1991), edukatorki i edukatorzy są zachęceni do pójścia dalej. Na przykład, analizując seksizm, należy również zadać sobie pytanie: gdzie tu jest rasizm? gdzie uprzedzenia klasowe? Celem jest nie tylko dostrzeżenie, kto jest wykluczony z przestrzeni edukacyjnej, ale także krytyczne zbadanie, jak i dlaczego takie wykluczenia występują. Ta zmiana zachęca do **wyjścia poza jednoogniskowe analizy** nierówności w kierunku bardziej relacyjnego zrozumienia, jak rasa, płeć, klasa, niepełnosprawność i inne osie władzy ząbają się i oddziałują w materialnym, cyfrowym i interpersonalnym wymiarze nauczania i uczenia się.

RELACYJNY I DYNAMICZNY CHARAKTER POZYCJI SPOŁECZNYCH

Perspektywa intersekcjonalna podkreśla również relacyjny i dynamiczny charakter pozycjonowania społecznego. Tożsamości społeczne i związane z nimi znaczenia powstają w wyniku interakcji i są **kształtowane przez czas i miejsce**. Na przykład, doświadczenie bycia muzułmanką z innych grup etnicznych studiującą w Hiszpanii jest uwarunkowane specyficznymi historycznymi relacjami tego kraju z islamem, od wielowiekowej obecności muzułmanów na Półwyspie Iberyjskim po trwałe narracje kulturowe ukształtowane przez Reconkwistę i historię kolonialną. Dynamika ta może znacząco różnić się od dynamiki w innych krajach europejskich, takich jak Niemcy czy Polska, gdzie odmienne rozwiązania instytucjonalne, trajektorie historyczne i wyobrażenia społeczne wygenerowały odmienne formy inkluzji i wykluczenia.

Przyjęcie tego podejścia jest kluczowe dla zrozumienia nierówności w szkolnictwie wyższym, ponieważ **unika ono esencjalistycznych interpretacji tożsamości** i podkreśla kontekstowy charakter doświadczeń społecznych.

Uwidaczniając te powiązania, intersekcjonalność nie tylko diagnozuje sposób powstawania nierówności, ale także wskazuje na potrzebę demontażu struktur, które je podtrzymują.

3.2.

Nauczanie z perspektywy intersekcyjnej

▶ Pedagogika intersekcyjna wywodzi się z dziedzictwa **pedagogiki krytycznej**, a w szczególności z prac Paulo Freire'a (1970), który postrzegał edukację jako praktykę wolności opartą na dialogu, krytycznej świadomości i transformacji społecznej. Opierając się na tym fundamencie, feministyczne i antyrasistowskie badaczki, takie jak bell hooks (1994), Kimberlé Crenshaw (1989) i Patricia Hill Collins (2000), rozwinęły podejścia intersekcyjnalne. Zamiast postrzegać intersekcyjność jako temat, który należy dodać do istniejących programów nauczania, ta perspektywa pedagogiczna zachęca do **ponownego przemyślenia sposobu wytwarzania wiedzy**, czyje doświadczenia są w centrum jej uwagi oraz jak praktyki dydaktyczne mogą przyczyniać się do demontażu struktur opresji w wykładowej i poza nią. Idee te są dalej rozwijane we współczesnych

podręcznikach pedagogicznych, które artykułują intersekcyjność nie tylko jako treść, ale jako metodologiczne i etyczne stanowisko w nauczaniu (Case, 2017; Harmat, 2019).

Konwencjonalne podejście do nauczania uniwersyteckiego często opiera się na **zasadzie neutralności**, zarówno pod względem treści, jak i metod. Jednak ta neutralność może maskować dominujące normy i wzmacniać istniejące systemy przywilejów. Standardowe programy nauczania, metody oceny i modele pedagogiczne zazwyczaj odzwierciedlają doświadczenia, wartości i światopoglądy dominujących grup społecznych, marginalizując lub eliminując alternatywne perspektywy.

Pedagogika intersekcyjna kwestionuje tę przesłankę. Opowiada się za wyraźną **postawą krytyczną**, sprzeciwiającą się rasizmowi, seksizmowi, dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność, klasizmowi i kolonializmowi. Uznając, że edukacja nie jest oddzielona od szerszych struktur społecznych, pedagogika intersekcyjnalna twierdzi, że edukacja musi być celowo kształtowana w celu przeciwdziałania nierównościom.

Poniższy rozdział składa się z trzech części. Najpierw nakreśla **podstawowe zasady pedagogiki intersekcyjnej** i jej transformacyjne podejście do szkolnictwa wyższego, następnie analizuje **kluczowe strategie i metodologie** stosowania tych zasad w praktyce dydaktycznej, a na koniec omawia **główne wyzwania i napięcia** związane z wdrażaniem intersekcyjności w szkolnictwie wyższym.

Zasoby

Korzenie pedagogiczne: dziedzictwo feministyczne, queerowe, antyrasistowskie i dekolonialne

Pedagogika intersekcjonalna czerpie z bogatego dziedzictwa krytycznych tradycji pedagogicznych, które kwestionują dominujące narracje i opowiadają się za edukacją transformacyjną:

- **Pedagogika feministyczna**, z fundamentalnym wkładem, takim jak prace Carolyn M. Shrewsbury (1987), uważane za klasykę w tej dziedzinie, kładące nacisk na partycypacyjne i niehierarchiczne środowiska uczenia się. Zauważają one doświadczenia życiowe osób studiujących i łączą je z szerszymi zmaganiem o zmianę społeczną. Zobacz: Shrewsbury, Carolyn M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.
<https://www.jstor.org/stable/40003432>

- **Pedagogika queerowa**, rozwijana przez Deborah Britzman (1995), podważa normatywne założenia w edukacji i utrwalone tożsamości oraz uznaje niejednoznaczność i dyskomfort za produktywne przestrzenie uczenia się. Zobacz: 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>
- **Pedagogika antyrasistowska**, opracowana przez Glorię Ladson-Billings (1995), koncentruje się na analizie rasizmu systemowego i promuje praktyki nauczania istotne kulturowo, które bezpośrednio konfrontują się z hierarchiami rasowymi w kontekstach edukacyjnych. Zobacz: 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>

- **Pedagogika dekolonialna**, sformułowana między innymi przez badaczkę rdzennej kultury Marie Battiste (2013), krytykuje dominację eurocentrycznych systemów wiedzy i wzywa do włączenia rdzennych epistemologii i narracji do edukacji. Zobacz: Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Łącznie tradycje te stanowią podstawę zaangażowania pedagogiki intersekcjonalnej w kwestionowanie władzy, skupianie się na głosach osób marginalizowanych i łączenie nauczania z szerszymi zmaganiem o sprawiedliwość społeczną.

PODSTAWY PEDAGOGIKI INTERSEKCJONALNEJ

Pedagogika intersekcjonalna opiera się na zestawie podstawowych zasad, które dążą do transformacji sposobu, w jaki nauczanie jest postrzegane i praktykowane w szkolnictwie wyższym. Zasady te nie mają charakteru normatywnego, lecz stanowią krytyczną orientację dla edukatorek i edukatorów zaangażowanych w równość i sprawiedliwość społeczną. W swojej istocie podejście to kładzie nacisk na wielorakie i powiązane ze sobą struktury władzy, potrzebę przejścia od inkluzji do transformacji, skupienie się na głosach osób z grup marginalizowanych, rozumienie edukacji jako przestrzeni krytycznego zaangażowania i sprawiedliwości społecznej oraz pedagogikę zakorzenioną w trosce, solidarności i wzajemnym wsparciu:

- **Uwaga na wielorakie i powiązane ze sobą struktury władzy.** Pedagogika intersekcjonalna uznaje, że władza funkcjonuje poprzez równoczesną interakcję systemów, takich jak supremacja białej rasy, kolonializm, patriarchy, kapitalizm, dyskryminacja osób niepełnosprawnych czy hetero-

normatywność. Nauczanie musi zatem uwzględniać, w jaki sposób te przecinające się struktury kształtują doświadczenia osób studiujących i produkcję wiedzy w środowisku uniwersyteckim w danym lokalnym kontekście.

- **Od inkluzji do transformacji.** Pedagogika intersekcjonalna wykracza poza logikę inkluzji, która dąży jedynie do uwzględnienia indywidualnych różnic, takich jak dostosowanie się do osób studiujących o specyficznych potrzebach edukacyjnych, w ramach istniejących ram instytucjonalnych. Zamiast traktować różnice jako coś, czym należy zarządzać lub co należy zintegrować, dąży do kwestionowania i transformacji samych dominujących struktur, analizując programy nauczania, normy instytucjonalne i dynamikę klas, które reprodukują przywileje.
- **Skupianie się na głosach marginalizowanych.** Kluczowym zobowiązaniem pedagogiki intersekcjonalnej jest stworzenie przestrzeni dla perspektyw, doświadczeń i wiedzy osób historycznie wykluczonych

z przestrzeni akademickiej. Wiąże się to z decentralizacją dominujących narracji i rozpoznaniem alternatywnych epistemologii, w tym wiedzy ucieleśnionej, wspólnotowej i sytuacyjnej.

- **Edukacja jako przestrzeń krytycznego zaangażowania i sprawiedliwości społecznej.** Nauczanie z perspektywy intersekcjonalnej oznacza postrzeganie edukacji zarówno jako miejsca zmagania, jak i przestrzeni możliwości. Sale wykładowe to przestrzenie, w których osoby studiujące mogą być zachęcane do krytycznej analizy nierówności społecznych i wyobrażenia sobie alternatyw emancypacyjnych. Pedagogika intersekcjonalna wspiera krytyczną świadomość poprzez łączenie ram teoretycznych z własnymi doświadczeniami. Osoby studiujące mają możliwość zrozumienia i przekształcania struktur społecznych, które kształtują ich życie, zamiast być postrzegane jako bierni odbiorcy wiedzy. Nauczanie staje się aktem politycznym i etycznym, zakorzenionym w aktywizmie, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej.

- **Pedagogika opieki, solidarność i wzajemne wsparcie.** Wreszcie, nauczanie intersekcjonalne opiera się na pedagogice troski, uznając emocjonalny i polityczny wymiar uczenia się. Dąży do pielęgnowania relacji opartych na zaufaniu, empatii i współodpowiedzialności. Nauczanie staje się aktem solidarności, w którym wrażliwość, dyskomfort i krytyczna świadomość są uznawane i wspólnie pielęgnowane, a nie unikane.

Łącznie, te zobowiązania oferują ramy do tworzenia doświadczeń edukacyjnych, które są nie tylko bardziej inkluzywne, ale także fundamentalnie **bardziej sprawiedliwe i transformacyjne**. Badania wskazują, że takie podejścia sprzyjają zaangażowaniu osób studiujących, elastyczności poznawczej i głębszemu zrozumieniu złożoności społecznej (Antonio i in., 2004; Museus i in., 2017). Co więcej, pedagogika intersekcjonalna jest pozytywnie związana z intencją osób studiujących do dążenia do sprawiedliwości społecznej, większą wytrwałością akademicką oraz rozwojem umiejętności transferowalnych w zakresie inkluzywnej praktyki zawodowej (Case i Rios, 2016; Ong i in., 2020). Odkrycia te podkreślają wartość wbudowywania zasad in-

tersekcjonalnych w nauczanie w szkolnictwie wyższym jako sposobu na skuteczne wspieranie zarówno indywidualnego uczenia się, jak i szerszych zmian instytucjonalnych.

STRATEGIE I METODOLOGIE PEDAGOGICZNE

Aby wdrożyć pedagogikę intersekcjonalną, kadra ucząca musi wyjść poza konwencjonalne modele nauczania i krytycznie przeanalizować założenia tkwiące w tradycyjnych programach nauczania i praktykach nauczania. Obejmuje to **trzy powiązane ze sobą wymiary**: transformację programu nauczania, nauczanie refleksyjne oraz metody partycypacyjne.

- **Dekonstrukcja dominującej wiedzy.** Pedagogika intersekcjonalna wzywa do dekonstrukcji wiedzy kanonicznej i krytycznej analizy tego, co uznaje się za prawomocne, obiektywne lub uniwersalne. Proces ten obejmuje włączanie alternatywnych epistemologii, zwłaszcza tych zakorzenionych w doświadczeniach społeczności marginalizowanych, oraz kwestionowanie tego, czy je głosy są nieobecne lub uciszane w pro-

gramie nauczania.

- **Pozycjonowanie i wspólna praktyka refleksyjna.** Kluczowym elementem pedagogiki intersekcjonalnej jest ciągła refleksja osób uczących i studiujących nad własną pozycją. Zachęca się je do krytycznej analizy tego, jak ich pozycja społeczna (pod względem rasy, płci, klasy, sprawności i innych aspektów) kształtuje ich perspektywy, interakcje, autorytet i relacje władzy w sali wykładowej. Ta refleksyjna postawa nie powinna być traktowana jako opcjonalne ćwiczenie, lecz jako fundamentalne zobowiązanie pedagogiczne.
- **Metody partycypacyjne, kreatywne i eksperymentalne.** Pedagogika intersekcjonalna ceni metody, które angażują osoby studiujące jako aktywnie uczestniczące w procesie tworzenia wiedzy. Mogą to być: uczenie się dialogiczne, opowiadanie historii, podejścia oparte na sztuce, mapowanie zbiorowe oraz techniki stawiania problemów. Takie praktyki pozwalają osobom studiującym łączyć treści akademickie z doświadczeniami życiowymi, wspierając krytyczne zaangażowanie i promując współuczucie się.

Zasoby

Sieć tożsamości: badanie tożsamości intersekcyjnych w sali wykładowej

Sieć Tożsamości (Ahmed, 2018) to refleksyjna aktywność wizualna, która pomaga osobom studiującym odkrywać, jak różne aspekty ich tożsamości, takie jak płeć, klasa, język, rasa i sprawność, przenikają się, kształtując ich doświadczenia edukacyjne. Mapując te wymiary i dzieląc się nimi w małych grupach, osoby studiujące i uczące mogą zastanowić się nad tym, jak przywileje i marginalizacja wpływają na uczestnictwo i przynależność.

To ćwiczenie można wykorzystać na początku kursu, aby zbudować zaufanie i świadomość, lub później, aby pogłębić refleksję na temat różnorodności i inkluzywności. Wymaga jedynie papieru, długopisów i czasu na dyskusję z osobą

prowadzącą. Można je dostosować do różnych dyscyplin, aby uczynić intersekcyjność namacalną i osobistą.

Na podstawie: Ahmed, Sara. K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Heinemann. Po więcej szczegółów na temat zastosowania w szkolnictwie wyższym zobacz: García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Red.) (2025). [Raport o innowacyjnych metodach nauczania: Narzędzia pedagogiczne na rzecz włączania intersekcyjności do edukacji akademickiej](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

WYZWANIA I NAPIĘCIA

Wdrożenie intersekcyjnego podejścia do nauczania uniwersyteckiego wymaga uznania i rozwiązania szeregu napięć i przeszkód koncepcyjnych i instytucjonalnych. Jednym z najpoważniejszych wyzwań jest **opór**, który pojawia się, gdy dominujące założenia neutralności i obiektywizmu są kwestionowane. Ponieważ pedagogika intersekcyjna niesie ze sobą wyraźne zobowiązania polityczne i etyczne, często jest postrzegana jako stronna lub ideologiczna, kłócąc się z dominującą normą akademicką, polegającą na postrzeganiu edukacji jako oderwanej, apolitycznej i uniwersalnej.

Drugim wyzwaniem jest **brak szkoleń, wsparcia instytucjonalnego i formalnego uznania** dla osób zaangażowanych w intersekcyjną i krytyczną pracę pedagogiczną. Nauczanie z tej perspektywy wymaga nie tylko głębokiego zaangażowania w analizę strukturalną i sprawiedliwość społeczną, ale także znacznego zaangażowania emocjonalnego i kreatywności pedagogicznej. Jednak te wysiłki są często niedoceniane lub pomijane przez systemy oceny akademickiej,

które priorytetowo traktują produktywność badań, ujednolicone wskaźniki nauczania i zgodność z dyscyplinami.

Wreszcie, istnieje rosnące **ryzyko instrumentalizacji intersekcjonalności**, sprowadzenia jej do listy kontrolnej tożsamości lub performatywnych gestów inkluzji. Jak ostrzega Sirma Bilge (2013), „ozdobna intersekcjonalność” odzwierciedla powierzchowne zaangażowanie, które pozbawia tę koncepcję jej krytycznego charakteru i transformacyjnego potencjału. Z kolei pedagogika intersekcjonalna wymaga trwałej refleksyjności, zaangażowania instytucjonalnego i praktyk pedagogicznych, które w znaczący sposób kształtują doświadczenia edukacyjne osób studiujących oraz ścieżki edukacyjne. Podejście to musi opierać się na gotowości do kwestionowania struktur instytucjonalnych, akceptacji złożoności i dyskomfortu oraz dążenia do sprawiedliwości epistemicznej i społecznej, nie jako stałych rezultatów, lecz jako trwających, długoterminowych procesów zbiorowych.

Bibliografia

- ▶ Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, & 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, & Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190

- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. In 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* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- ▶ Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. In B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.
<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>
- ▶ 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* (1st 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, & 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, & 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.

Stosowanie perspektywy intersekcjonalnej w środowiskach edukacyjnych

Środowiska edukacyjne na uniwersytetach odzwierciedlają dynamikę społeczną, polityczną i instytucjonalną, która często wzmacnia istniejące nierówności. Mówiąc o podejściu intersekcjonalnym w edukacji, musimy zastanowić się nad tym, jak przestrzenie edukacyjne są projektowane, dostępne i doświadczane przez osoby studiujące i kadre dydaktyczną, zajmujących zróżnicowane i krzyżujące się pozycje społeczne.

Niniejszy rozdział oferuje ramy do analizy środowisk edukacyjnych z tej perspektywy, opierając się na wnioskach z projektu InterHEd. Proponuje strategie i narzędzia, które mogą wspierać przejście od reaktywnej adaptacji do **proaktywnej integracji**, potwierdzając złożoność tożsamości i realiów życia wszystkich osób studiujących.

4.1.

Czym są środowiska edukacyjne?

W szkolnictwie wyższym środowiska uczenia się obejmują różnorodne **przestrzenie fizyczne, cyfrowe i społeczne**, w których odbywa się proces uczenia się. Należą do nich sale wykładowe, sale seminaryjne, laboratoria, biblioteki i miejsca pracy w terenie, a także platformy internetowe. Przestrzenie nieformalne i przejściowe, takie jak korytarze, kawiarnie, przestrzenie coworkingowe, również stanowią część szerszego krajobrazu instytucjonalnego. Środowiska te są często bardziej dynamiczne i płynne, a ich istotą są idee demokracji, sprawczości i wspólnoty (Deed i Alterator, 2017). Co więcej, warsztaty studenckie podkreśliły znaczenie grupowych czatów online i innych przestrzeni cyfrowych wykraczających poza platformy formalne. Chociaż te nieformalne środowiska internetowe wykraczają poza zakres niniejszego Narzędziownika, na-

dal odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu codziennych doświadczeń osób studiujących i poczucia przynależności.

Mimo swojej różnorodności środowiska edukacyjne, rozumiane szeroko jako konteksty przestrzenne, społeczne i symboliczne, często opierają się na wąskiej koncepcji „**domyślnego studenta**”: zazwyczaj sprawnego fizycznie, neurotypowego, stabilnego finansowo i wywodzącego się z dominującego kręgu językowego lub kulturowego. Takie założenia sprawiają, że codzienne bariery przestrzenne, z którymi borykają się osoby studiujące nieodpowiadające temu profilowi, takie jak osoby z niepełnosprawnościami, innej niż rasa dominująca, queerowe, z pochodzeniem migranckim, opiekujący się innymi lub żyjący w trudnej sytuacji ekonomicznej, stają się niewidoczne (Griful-Freixenet i in., 2017; Ahmed, 2012).

Jak argumentuje Dolmage (2017), przestrzenie edukacyjne mają charakter retoryczny: przekazują komunikaty o tym, kto jest w nich obecny, czyja wiedza ma znaczenie i jakich ciał lub umysłów się od nich oczekuje. Jeśli te środowiska nie zostaną poddane krytycznej

analizie i przeprojektowane, istnieje ryzyko, że **pod pozorem neutralności wzmocnią nierówności strukturalne**. Dotyczy to nie tylko środowiska materialnego, ale także wymiarów czasowych, sensorycznych i epistemicznych przestrzeni: czyje tempo jest wspierane, czyje style komunikacji są uwzględniane i czyja obecność jest przewidywana. Chociaż niniejszy rozdział koncentruje się na fizycznym i relacyjnym wymiarze środowisk edukacyjnych, powiązane z nimi kwestie dotyczące praktyk nauczania są szerzej omawiane w Rozdziale 6, biorąc pod uwagę nieuniknione powiązania między przestrzenią, treścią i pedagogiką.

Najnowsze badania zachęcają nas do postrzegania przestrzeni edukacyjnych nie jako statycznych pojemników, lecz jako **ekosystemów relacyjnych**. Jak argumentuje Kimmel Chamat Garcés (2025), przyjęcie „pluriwersalnej” perspektywy w odniesieniu do przestrzeni edukacyjnych oznacza wspieranie różnorodnych ontologii i epistemologii, kwestionując dominujące zachodniocentryczne i antropocentryczne wzorce. Zachęca to instytucje do ponownego przemyślenia przestrzeni nie jako neutralnego tła, lecz jako aktywnego współtwórcy relacji edukacyjnych, etyki i możliwości.

4.2.

Jakie znaczenie ma intersekcjonalność w środowiskach edukacyjnych?

- ▶ Perspektywa intersekcjonalna podkreśla, że środowiska edukacyjne są z natury polityczne, ucieleśnione i relacyjne. Sposób, w jaki przestrzeń jest projektowana i użytkowana, bezpośrednio wpływa na to, kto czuje się w niej częścią i ma poczucie przynależności. Jak wykazały feministyczne geografki i badaczki zajmujące się krytycznymi badaniami nad niepełnosprawnością, **ciała i umysły doświadczają przestrzeni inaczej**, w zależności od tego, jak funkcjonuje władza, mobilność i widoczność (patrz Hansen i Philo, 2007). Środowiska edukacyjne są często konstruowane wokół normatywnych założeń dotyczących oczekiwań wobec ciał i umysłów, co sprawia, że ci, którzy poruszają się, postrzegają lub nawigują w przestrzeni w inny sposób, stają się

niewidzialni. To, co jest dostępne, bezpieczne lub komfortowe dla jednej osoby studiującej, może być marginalizujące lub wykluczające dla innej.

Dynamika ta stała się szczególnie widoczna podczas **warsztatów studenckich** przeprowadzonych na uczelniach partnerskich. Osoby uczestniczące opisywały, jak bariery fizyczne, sensoryczne, kulturowe, cyfrowe i społeczne przenikają się w środowiskach edukacyjnych, tworząc nierówne warunki dostępu i uczestnictwa.

Na przykład, **neuroatypowe osoby studiujące** opisywały sale wykładowe jako nadmiernie stymulujące, zwłaszcza dla osób z ADHD lub autyzmem, powołując się na ostre oświetlenie, wysoki poziom hałasu i sztywne układy, które utrudniały koncentrację i samoregulację. Jak zauważają Nicole Brown i Jennifer Leigh (2018b), neuroatypowe osoby studiujące często poruszają się w środowiskach edukacyjnych skonstruowanych wokół norm neurotypowych, co może kolidować z ich potrzebami edukacyjnymi.

Z kolei **przestrzenie coworkingowe i nieformalne** były postrzegane jako bardziej elastyczne i sprzyjające współpracy, ale wiele osób studiujących podkreślało **brak ich fizycznej dostępności**. Podczas gdy formalne sale wykładowe zazwyczaj zawierały podstawowe udogodnienia, takie jak podjazdy, windy czy regulowane biurka, przestrzenie coworkingowe były trudniej dostępne dla osób studiujących o ograniczonej sprawności ruchowej. Odzwierciedla to szersze dowody na to, że przestrzenie zaprojektowane z myślą o zaspokajaniu niektórych potrzeb mogą nieumyślnie zaniedbywać inne, tworząc narastające bariery, na przykład dla neuroatypowej osoby studiującej, który korzysta również z pomocy przy poruszaniu się (Kerschbaum i in., 2017).

Osoby studiujące z wadami wzroku zwróciły uwagę na brak oznaczeń w alfabecie Braille'a na drzwiach i w salach wykładowych, co uniemożliwiało samodzielne poruszanie się po budynkach. Podobnie, w przypadku **osób z wadami słuchu**, brak odpowiedniego wsparcia na wykładach stanowił fundamentalne bariery w uczestnictwie w podstawowych zajęciach akademickich. Przykłady te wskazują nie tyl-

ko na niedostateczność dostosowań technicznych, ale także na **głębszą zależność od innych**, która podważa autonomię i wzmacnia poczucie wykluczenia. Jak mówiono podczas warsztatów, problem ten pogłębia brak szkoleń kadry w zakresie korzystania z technologii wspomagających i procedur awaryjnych.

Nierówności przestrzenne krzyżują się również z **wykluczeniem kulturowym i religijnym**. Jedna z osób studiujących wyznania muzułmańskiego stwierdziła, że miejsca modlitwy nie tylko znajdowały się daleko od sal dydaktycznych, ale często błędnie nazywano je salami do jogi. To błędne rozpoznanie zacierало ich potrzeby i wysyłało sprzeczne sygnały dotyczące inkluzywności. Jest to zgodne z krytyką Sary Ahmed (2012), która dotyczyła tego, jak przestrzenie instytucjonalne często nie uwzględniają różnorodności, nawet jeśli promują różnorodność. Dla osób studiujących wyznania muzułmańskiego, które są również neuroatypowe, przejście przez przesadnie stymulujący korytarz, aby dotrzeć do odległego i niejednoznacznie oznaczonego pomieszczenia, potęguje przeciążenie sensoryczne i błędne rozpoznanie kulturowe. Jak zauważyła oso-

ba, rozwiązaniem nie jest tworzenie osobnych pomieszczeń dla każdej grupy, lecz **projektowanie wielofunkcyjnych przestrzeni z inkluzywnym oznakowaniem i przeszkoloną** kadra, która rozumie zróżnicowane sposoby, w jakie osoby studiujące doświadczają i korzystają ze wspólnych przestrzeni.

Wykluczenia ze względu na płeć również były wspomniane. Osoby studiujące zgłaszały brak toalet inkluzywnych oraz brak pomieszczeń przystosowanych do wymiany kubeczków menstruacyjnych, co pokazuje, jak często w codziennym planowaniu kampusu pomija się kwestie związane z płcią i różnorodnością fizyczną.

Przejście na naukę cyfrową jeszcze bardziej **pogłębiło istniejące nierówności**. Nie wszystkie osoby studiujące mają dostęp do niezawodnych urządzeń, stabilnego Internetu czy cichego środowiska do nauki (Soria i in., 2020). Niektóre osoby uczestniczące w warsztatach zauważyły, że internetowe platformy akademickie, takie jak *Moodle*, często zakładają pewien poziom kompetencji cyfrowych, którego nie posiadają wszystkie **osoby studiujące**,

zwłaszcza te starsze. Osoby nieposiadające komputerów osobistych muszą polegać na infrastrukturze uniwersyteckiej, ale ograniczone godziny otwarcia i ograniczona dostępność sprawiają, że jest to niepraktyczne. W połączeniu z presją finansową, taką jak koszty dojazdów czy koniecznością łączenia nauki ze studiami, ograniczenia te ujawniają **ekonomiczny wymiar nierówności cyfrowych**.

Ponadto osoby studiujące zwróciły uwagę na **bariery technologiczne i infrastrukturalne**, takie jak niedostateczny dostęp do Internetu czy sztywne platformy instytucjonalne, które utrudniają przekazywanie informacji zwrotnych lub wnioskowanie o adaptacje. Wyzwania te odzwierciedlają, jak materialne nierówności przekładają się na wykluczenie społeczne i podkreślają potrzebę proaktywnego włączenia cyfrowego, elastycznych systemów wsparcia oraz uznania, że klasa społeczna, wiek i geografia wpływają na zaangażowanie cyfrowe w szkolnictwie wyższym.

Wreszcie, integracja społeczna stała się kwestią o kluczowym znaczeniu. Osoby studiujące pochodzące z mniejszości lub z międzynarod-

dowych środowisk często opisywały poczucie odłączenia od szerszej społeczności studenckiej. Jak mówiono podczas licznych warsztatów, to poczucie wykluczenia często prowadziło osoby studiujące do tworzenia mniejszych grup rówieśniczych, wzmacniając w ten sposób ich oddzielenia od dominujących sieci. Nieformalne środowiska edukacyjne, takie jak stołówki, sale do nauki i pomieszczenia wspólne, były zatem postrzegane jako **miejsca podziałów, odzwierciedlające szersze nierówności społeczne**. Tworzenie bardziej inkluzywnych i sprzyjających współpracy środowisk wymaga celowego projektowania przestrzeni i sprzyjających interakcji, sprzyjających przynależności, uznaniu i wzajemnemu zrozumieniu wśród zróżnicowanych grup studenckich.

Te przykłady pokazują, że nierówności przecinają się, kształtując dostęp i uczestnictwo w środowiskach edukacyjnych. Osiągnięcie prawdziwie inkluzywnych środowisk edukacyjnych wymaga nie tylko fizycznego projektu, ale także **rozpoznania epistemicznego, infrastruktury technologicznej i kultur instytucjonalnych**, które decydują o tym, czyja wiedza i obecność są brane pod uwagę.

Dyscyplina w centrum uwagi. Praca w terenie, dostęp i integracja w biologii

Praca terenowa stanowi podstawowy element edukacji biologicznej, umożliwiając osobom studiującym rozwijanie umiejętności metodologicznych w zakresie gromadzenia danych empirycznych i analizy środowiskowej. Praktyka w ekosystemach lądowych i wodnych wyposaża osoby studiujące w niezbędne techniki terenowe, w tym w wykorzystanie transektów i kwadratów do pobierania próbek roślinności, inwentaryzacji bezkręgowców i kręgowców, pomiaru parametrów abiotycznych, mapowania przestrzennego z wykorzystaniem GPS oraz klasyfikacji siedlisk. Kompetencje te są integralną częścią wielu subdyscyplin, takich jak botanika, zoologia, ekologia i geologia, gdzie obserwacje *in situ* i pobieranie próbek mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia rozmieszczenia gatunków, struktury społeczności i procesów zachodzących w ekosystemach.

Jednak konwencjonalne modele nauczania w terenie często zakładają **nieograniczoną mobilność fizyczną, normatywność poznawczą oraz zdolność do udziału w długotrwałych wycieczkach** poza teren uczelni, w tym wielodniowych wyjazdach terenowych w odległe miejsca. Taka struktura pedagogiczna może nieumyślnie wykluczać osoby studiujące z niepełnosprawnościami fizycznymi (np. z niepełnosprawnością ruchową, chorobami przewlekłymi lub schorzeniami, które sprawiają, że określone aktywności, takie jak pobieranie próbek z łodzi, są niebezpieczne), neuroatypowe osoby studiujące lub osoby doświadczające różnych stanów ze zdrowiem psychicznym (np. lękiem, agorafobią) oraz osoby sprawujące opiekę lub mające zobowiązania zawodowe. Bez celowego projektowania i inkluzywnych alternatyw, nauczanie w terenie może nieumyślnie wzmacniać bariery strukturalne utrudniają-

ce uczestnictwo, ograniczając dostęp do kluczowych doświadczeń edukacyjnych dla zróżnicowanej grupy osób studiujących.

Podobne wyzwania pojawiają się w takich dyscyplinach jak medycyna, pielęgniarstwo czy pedagogika, gdzie staże i praktyki często opierają się na normatywnych założeniach dotyczących „idealnego studenta”. Takie warunki wymagają nie tylko fizycznej obecności, ale także płynności społecznej, regulacji emocjonalnej i umiejętności poruszania się w nieznanym przestrzeniach.

4.3.

Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcyjnej w środowiskach edukacyjnych?

- ▶ Projektowanie środowisk edukacyjnych z perspektywy intersekcyjnej oznacza celowe kształtowanie przestrzeni (zarówno fizycznych, jak i cyfrowych), w których odbywa się edukacja, tak aby wzmacniały, wspierały i umożliwiały wszystkim osobom studiującym zdobywanie wiedzy.

Przed podjęciem interwencji konieczne jest zidentyfikowanie, w jaki sposób środowiska

edukacyjne, celowo lub nie, wspierają niektóre osoby studiujące, jednocześnie marginalizując inne. Poniższe **pytania pomocnicze** mogą pomóc osobom uczącym, projektującym i koordynującym w rozpoczęciu tej diagnostyki. Należy ponownie przypomnieć, że nie są to listy kontrolne, lecz punkty wyjścia do głębszej analizy i dyskusji:

- Kim są moje osoby studiujące?
- Jakie zróżnicowane potrzeby (sensoryczne, ruchowe, kulturowe, językowe, ekonomiczne, cyfrowe itp.) te osoby studiujące wnoszą do środowiska edukacyjnego?
- Czy środowiska edukacyjne, zarówno fizyczne, jak i wirtualne, są rzeczywiście dostępne i inkluzywne, czy też tylko nominalnie zgodne z przepisami?
- Czy potrzeby technologiczne i dotyczące dostępności są identyfikowane i uwzględniane?

Koncepcja *Uniwersalnego Projektowania dla Nauki* (UDL) oferuje solidne podstawy do

włączenia elastyczności w projektowanie środowisk edukacyjnych. Zamiast polegać na modernizacji, UDL zachęca do **proaktywnego planowania** od samego początku, uwzględniając szeroki zakres potrzeb, w tym różnorodność sensoryczną, ruchową, poznawczą i językową. W przestrzeniach fizycznych przekłada się to na takie elementy, jak dostępne wejścia, regulowane oświetlenie i meble, czytelne oznakowanie oraz strefy o niskim poziomie stymulacji. W środowiskach cyfrowych UDL zachęca do korzystania z wielu trybów dostarczania treści (np. tekst, wideo, audio), dostępnych interfejsów oraz alternatywnych form oceny i uczestnictwa. Bardziej szczegółowe omówienie wpływu zasad UDL na inkluzywną praktykę nauczania znajduje się w Rozdziale 6 niniejszego Narzędziownika.

Promując różnorodność, UDL przenosi ciężar z indywidualnej osoby na **odpowiedzialność instytucjonalną** (CAST, 2018; Dolmage, 2017). Jednak intersekcyjność zmusza nas do myślenia, że autentyczna transformacja środowisk edukacyjnych wymaga nie tylko poszerzenia dostępu, ale także redystrybucji władzy i kwestionowania, czyjej obecności i wiedzy te

przestrzenie historycznie służyły.

Poza wkładem UDL, osoby uczące mogą również wdrażać **adaptacje o niskim poziomie barier** w środowiskach edukacyjnych, nawet gdy występują szersze ograniczenia strukturalne. Na przykład: wprowadzenie hybrydowej klasy, wcześniejsze udostępnienie drukowanych wersji slajdów, zapewnienie napisów do filmów i umożliwienie pobierania materiałów kursu. Choć niewielkie, te adaptacje mogą znacząco zwiększyć dostępność i zmniejszyć stres u wielu osób studiujących (Griful-Freixenet i in., 2017).

Przejsie na edukację online i hybrydową obnażyło i pogłębiło istniejące **podziały cyfrowe**. Dostęp do stabilnego Internetu, odpowiednich urządzeń osobistych i cichego, bezpiecznego środowiska do nauki jest nierównomierny, często ze względu na klasę, rasę i pochodzenie geograficzne (Soria i in., 2020). Instytucje muszą zatem postrzegać włączenie cyfrowe jako kwestię sprawiedliwości edukacyjnej. Obejmuje to oferowanie programów wypożyczania sprzętu, dotowanego dostępu do Internetu, opcji nauki offline oraz

asynchronicznych formatów uczestnictwa. Wiąże się to również z projektowaniem platform cyfrowych, które są dostępne kulturowo, wykraczając poza użyteczność techniczną, aby uwzględnić szersze formy inkluzji epistemicznej i językowej (Woodley i Rice, 2022). Osoby uczące mogą odegrać kluczową rolę, identyfikując i sygnalizując bariery w dostępie do usług informatycznych oraz zabiegając o wsparcie osób studiujących tam, gdzie jest ono potrzebne.

Przestrzenie do nauki powinny być nie tylko dostępne, ale także komfortowe i sprzyjające **różnorodności ciał i neurotypów**. Obejmuje to ciche pomieszczenia dla osób studiujących nadmiernie pobudzonych sensorycznie, oświetlenie o niskim poziomie sensorycznym, miejsca siedzące dostosowane do różnych rozmiarów ciała i potrzeb w zakresie mobilności oraz możliwość poruszania się lub stymulacji podczas wykładów. Szczególnie w przypadku neuroatypowych osób studiujących tradycyjny projekt sali wykładowej może być sztywny i wykluczający (Brown i Leigh, 2018b). Chociaż osoby uczące mogą nie mieć wpływu na architekturę sali wykładowej, mogą postu-

lować zmiany, w razie potrzeby wnioskować o zmianę sali i sygnalizować inkluzywność poprzez język, postawę i normy obowiązujące w salach. Na przykład, stwierdzenie, że osoby studiujące mogą swobodnie stać, rozciągać się lub nosić słuchawki z redukcją hałasu, może pomóc zasygnalizować, że wszystkie ciała i umysły są mile widziane.

Promowanie **współtworzenia** to kolejna strategia, którą osoby uczące mogą wykorzystać, aby uczynić przestrzenie edukacyjne bardziej inkluzywnymi. Na przykład, osoby koordynujące kierunki studiów mogłyby przeprowadzać krótkie, anonimowe ankiety na początku semestru, aby zidentyfikować potrzeby osób studiujących w zakresie dostępu lub bariery, z którymi się borykają, wspólnie opracować podstawowe zasady korzystania z przestrzeni fizycznej i wirtualnej w sposób pełen szacunku i inkluzywności oraz omówić preferencje dotyczące korzystania z kamer do nagrywania, poziomu hałasu czy ruchu fizycznego. Co ważne, współtworzenie wykracza poza samo pytanie osób studiujących o ich potrzeby; obejmuje angażowanie ich w opracowywanie, projektowanie i wdrażanie rozwiązań, które

odpowiadają tym potrzebom. Takie praktyki zmieniają salę wykładową ze stałego środowiska w środowisko negocjacji, w którym osoby studiujące mogą wyrażać swoją sprawczość i być postrzegane jako osoby współtworzące doświadczenia edukacyjne.

Poza nauczaniem, zastosowanie perspektywy intersekcyjnej w środowiskach edukacyjnych obejmuje również analizę **geografii instytucjonalnej**. Aby wyeliminować luki, instytucje muszą przeprowadzać audyty partycypacyjne swoich kampusów, stawiając w centrum doświadczenia osób studiujących w mapowaniu wykluczenia przestrzennego i proponując konkretne zmiany. Inkluzywne środowiska edukacyjne oznaczają traktowanie architektury i planowania jako pracy na rzecz równości. Może to obejmować: przegląd dostępu do toalet, sal modlitewnych i przestrzeni wspólnych; uwzględnienie ukrytych hierarchii w tym, kto korzysta z przestrzeni lub ją kontroluje; zapewnienie inkluzywności przestrzeni nieformalnych i przejściowych (np. korytarzy, stołówek, holów i bibliotek).

Zasoby

Zastosowanie intersekcyjności w środowiskach edukacyjnych

Szereg narzędzi pedagogicznych może dodatkowo wspierać te działania, uwypuklać doświadczenia osób studiujących i współtworzyć bardziej sprawiedliwe środowiska edukacyjne. Oto one:

- **Odważne przestrzenie** (Arao i Clemens, 2013): zachęcają do konstruktywnego dyskomfortu jako katalizatora uczenia się i transformacji, oferując ramy do wdrażania dialogu intersekcyjnego, rówieśniczej refleksji i praktyk wspólnego przekazywania informacji zwrotnej.
- **Kręgi rozmów** (Coll-Planas i in., 2021): ustrukturyzowane dialogi grupowe wykorzystujące wspólne przemyślenia na temat sytuacji

z życia wziętych, aby budować empatię, omawiać dynamikę władzy i wspierać inkluzywne, społecznie odpowiedzialne uczenie się.

- **Relief Maps / Mapy rzeźby terenu** (Baylina i Rodó-Zárate, 2016): ćwiczenie polegające na mapowaniu refleksyjnym, mające na celu zbadanie odczuć osób studiujących w kontekście ich środowiska edukacyjnego.
- **Mapowanie ciała** (Solomon, 2002): kreatywna metoda, w której osoby studiujące rysują lub opisują ciało, aby przedstawić, w jaki sposób fizycznie i emocjonalnie doświadczają różnych kontekstów uczenia się.
- **Moje torby** (Noah i Souza, 2018): aktywność polegająca na wypełnieniu torby przedmiotami, które reprezentują to, kim osoby są, co

ma na celu zainicjowanie dialogu na temat różnego pochodzenia i potrzeb.

Te strategie i narzędzia nie mają charakteru nakazowego, lecz adaptacyjny. Oferują one osobom uczącym punkt wyjścia do współtworzenia bardziej inkluzywnych środowisk z osobami studiującymi, uznając, że prawdziwa inkluzja to nie tylko zaspokajanie istniejących potrzeb. Chodzi raczej o transformację struktur, które w pierwszej kolejności generują nierówności.

García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Red.) (2025). [Raport o innowacyjnych metodach nauczania: Narzędzia pedagogiczne na rzecz włączenia intersekcyjności do edukacji akademickiej](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.



Refleksje końcowe

Jak przypominają Sara Ahmed (2012) i Rob Kitchin (1998), inkluzywność to nie tylko to, kto znajduje się w pomieszczeniu, ale także to, **jak to pomieszczenie jest tworzone**. Środowiska edukacyjne są kształtowane przez historię władzy i wykluczenia i nadal reprodukcją hierarchie społeczne, chyba że zostaną celowo zdefiniowane.

Perspektywa intersekcyjna ukazuje, jak przestrzeń może umożliwiać lub ograniczać uczestnictwo, w zależności od tego, jak reaguje na krzyżujące się formy nierówności. Skłania nas do zadania sobie pytania: czyja obecność jest przewidywana? Czyje potrzeby są pomijane? Jak dyskomfort i konflikty rozkładają się na ciała i tożsamości? Zamiast poszukiwania przestrzeni bezpiecznych dla wszystkich, co nie zawsze jest możliwe, wymaga ona gotowości do radzenia sobie z napięciem i złożonością.

Jak argumentuje Rosemarie Garland-Thomson (2011), **prawdziwa inkluzja wymaga etyki relacyjnej**, która koncentruje się na ucieleśnionej różnicy, a nie na dostosowywaniu norm, które faworyzują jednych, a wykluczają innych. Jak przypomina nam bell hooks (1994), **edukacja jest zawsze polityczna**, podobnie jak przestrzeń, w których się odbywa.

Strategie i refleksje przedstawione w tym rozdziale stanowią punkty wyjścia. Prawdziwe wyzwanie polega na ponownym wyobrażeniu sobie środowisk edukacyjnych (w całej ich różnorodności) nie jako biernych pojemników, lecz jako **aktywnych miejsc sprawiedliwości i zbiorowej transformacji**.

Bibliografia

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Arao, Brian, & Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
<https://doi.org/10.4324/9781003447580>
- ▶ Baylina, Mireia & Rodó-Zárate, Maria. (2016). New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 608–620.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>
- ▶ Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>
- ▶ Coll-Planas, Gerard, Rodó-Zárate, Maria, & 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, & 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, & 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, & 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, & 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, & 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. & 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, & Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

5.

Zastosowanie perspektywy intersekcjonalnej w projektowaniu programów nauczania

Projektowanie programów nauczania w szkolnictwie wyższym wiąże się z wyborami społecznymi, kulturowymi i instytucjonalnymi, które decydują o tym, jaka wiedza jest ceniona, jak jest organizowana i czyje doświadczenia są reprezentowane. Daleko mu do procesu czysto technicznego, kształtuje on intelektualne i polityczne ramy życia akademickiego. Z perspektywy intersekcjonalnej program nauczania jest kluczowym narzędziem, w którym **powielane i kwestionowane są hierarchie wiedzy**, kształtując to, czyje głosy, doświadczenia i światopoglądy są reprezentowane, a czyje marginalizowane lub pomijane.

Niniejszy rozdział oferuje ramy do refleksji nad treściami programowymi z perspektywy intersekcjonalnej. Zachęca on osoby uczące do **refleksji nad tym, jak konstruowana jest wiedza**: czyje perspektywy są w centrum uwagi, czyje są marginalizowane lub pomijane, oraz w jaki sposób materiały dydaktyczne mogą dokładniej odzwierciedlać różnorodność realiów społecznych i form wiedzy specjalistycznej. W ten sposób przyczynia się do szerszej zmiany w kierunku **transformacyjnej praktyki programowej** dotyczącej tego, co w szkolnictwie wyższym uznaje się za wiedzę.

5.1.

Na czym polega projektowanie programu nauczania?

W szkolnictwie wyższym projektowanie programów nauczania odnosi się do systematycznego planowania celów kształcenia, treści, podejść pedagogicznych i strategii oceny w celu osiągnięcia spójnych efektów kształcenia. Obejmuje ono selekcję, organizację i sekwencjonowanie wiedzy w sposób, który kształtuje ścieżki akademickie, wpływa na doświadczenia osób studiujących i odzwierciedla wartości instytucjonalne (Lattuca i Stark, 2009; Tyler, 1969). Chociaż metody nauczania i ocena stanowią integralne elementy projektowania programów nauczania, zostaną one omówione w Rozdziale 6 poświęconym praktykom dydaktycznym. W tym rozdziale koncentrujemy się na treściach nauczania i celach nauczania, badając, jak można je przededefiniować z perspektywy intersekcyjnej.

Zrozumienie funkcjonowania tych elementów programu nauczania wymaga uznania, że są one kształtowane przez podstawowe założenia i relacje władzy. Elementy projektowania programów nauczania odnoszą się do fundamentalnych komponentów i decyzji pedagogicznych, które kształtują **to, co, jak i w jaki**

sposób ocenia się uczenie się w szkolnictwie wyższym (Lattuca i Stark, 2009; O'Neill, 2015). Elementy projektowania programów nauczania (cele nauczania, treści kursów, metody nauczania i metody oceny) nie istnieją w izolacji, lecz są osadzone w szerszych systemach władzy, które decydują o tym, jaka wiedza jest legitymizowana, czyje doświadczenia są w centrum uwagi i jakie miejsce zajmują osoby studiujące w środowiskach edukacyjnych (Apple, 2004; Ahmed, 2012).

Ponieważ projektowanie programu nauczania wiąże się z podejmowaniem decyzji dotyczących tych elementów, a decyzje te **odzwierciedlają misję i społeczną rolę uniwersytetu** (Tyler, 1969; Taba, 1962; Lattuca i Stark, 2009), program nauczania jest **zarówno narzędziem pedagogicznym, jak i politycznym**, które przekazuje koncepcję rzetelnej wiedzy, priorytetowe perspektywy oraz oczekiwany sposób, w jaki osoby studiujące powinny angażować się w uczenie (Apple, 2004). W związku z tym istniejące hierarchie mogą być powielane lub służyć jako ramy transformacji.

5.2.

Jakie znaczenie ma intersekcjonalność w projektowaniu programów nauczania?

Perspektywa intersekcjonalna ukazuje, jak programy nauczania są kształtowane przez hierarchie społeczne i instytucjonalne leżące u podstaw szkolnictwa wyższego. Programy nauczania nie tylko przekazują wiedzę, ale także formułują założenia dotyczące tego, kim jest „typowy student”, jakie formy wiedzy są uzasadnione i czyje doświadczenia mają znaczenie. Uwidaczniając te założenia, intersekcjonalność stawia przed osobami uczącymi wyzwanie **wyjścia poza powierzchną dywersyfikację** i przyczynienia się do głębszej transformacji strukturalnej (Collins i Bilge, 2016; Ahmed, 2012).

Intersekcjonalne projektowanie programów nauczania wykracza poza proste uwzględnianie różnorodnych osób autorskich czy studiów przypadku. Krytycznie analizuje ono sposób konstruowania dominujących epistemologii, marginalizowanie form wiedzy oraz to, jak systemy władzy kształtują to, czego się naucza, jak się to naucza i jak się to ocenia (hooks, 1994; Apple, 2004; Case i Rios, 2016). Ta perspektywa wymaga analizy nie tylko treści programu nauczania, ale także celów nauczania, podejść pedagogicz-

nych i zawartych w nich założeń. Tradycyjnie, w programach nauczania faworyzowano dominujące sposoby zdobywania wiedzy, często zakorzenione w normach białych, eurocentrycznych, męskich, dotyczących osób w pełni sprawnych fizycznie i z klasy średniej, jednocześnie wykluczając wiedzę wytwarzaną w oparciu o podziały rasowe, płciowe, klasowe, (nie)pełnosprawność, seksualność lub różnice językowe (Collins i Bilge, 2016; Bhambra i in., 2018; Le Grange, 2021). Perspektywa intersekcjonalna zachęca osoby uczące do **rozpoznawania i kwestionowania tych wykluczeń**, rozumiejąc, w jaki sposób struktury przecinające się kształtują zarówno dostęp osób studiujących do wiedzy, jak i ich uznanie w przestrzeni akademickiej.

Podczas warsztatów InterHEd osoby studiujące dzieliły się przykładami, jak treści i cele zajęć często **zakładają jednorodność kulturową** i wspólny kapitał akademicki. Jedna z osób studiujących wspominała, jak wykładowca wykorzystywał odniesienia biblijne do wyjaśniania pojęć społecznych, zakładając poziom znajomości, którego nie podzielały wszystkie osoby studiujące. Inne osoby

wskazywały, że na listach lektur dominowały treści akademickie, w których używano specjalistycznego żargonu, co stanowiło szczególne wyzwanie dla zagranicznych osób studiujących i tych, którzy jako pierwsi w rodzinie studiowali. Te przykłady ilustrują, jak programy nauczania często opierają się na ukrytych normach oraz na kapitale kulturowym, językowym i epistemicznym, takim jak znajomość dominującego dyskursu akademickiego i sposobów rozumowania, które faworyzują niektóre osoby studiujące kosztem innych i wzmacniają wykluczenia ze względu na klasę, miejsce pochodzenia (wiejskie lub miejskie), wcześniejsze wykształcenie i pochodzenie migracyjne.

Osoby uczestniczące w warsztatach dla kadry dydaktycznej dzieliły te obawy. Choć wiele z nich wyraziło silne zaangażowanie na rzecz inkluzywności i dostępności, podkreśliły również, **jak sztywne programy nauczania i sztywne rezultaty kształcenia ograniczają ich zdolność do reagowania na różnorodność osób studiujących**. Ramy te są często kształtowane przez wymogi instytucjonalne, weryfikowane w cyklach wieloletnich w celu

zapewnienia spójności i przejrzystości. Choć takie struktury zapewniają przewidywalność i stabilność, mogą również ograniczać zdolność reagowania na zmieniające się grupy osób studiujących, takie jak zagraniczne osoby studiujące, osoby pracujące w trakcie studiów oraz osoby studiujące sprawujące opiekę.

Takie napięcia ujawniają, jak **władza działa poprzez struktury programowe**. Normy kulturowe i językowe mogą faworyzować niektóre osoby studiujące, podczas gdy sztywne systemy biurokratyczne uniemożliwiają osobom uczącym dostosowanie się do potrzeb innych. Celem nie jest jednak eliminacja struktur, lecz połączenie spójności z elastycznością. Intersekcyjny program nauczania zakłada, że **inkluzywność i rygor akademicki mogą współistnieć**, gdy procesy projektowe uwzględniają wielość punktów widzenia, które mają osoby studiujące.

W tym sensie intersekcyjność **nie jest „dodatkiem”**, ale ramą umożliwiającą zrozumienie, w jaki sposób relacje władzy kształtują same podstawy wiedzy akademickiej,

a także umożliwiającą ponowne wyobrażenie sobie programów nauczania, które są jednocześnie stabilne i elastyczne, rygorystyczne i inkluzywne, responsywne i strukturalnie solidne.

5.3.

Jakie podejścia, strategie i narzędzia mogą pomóc w zastosowaniu perspektywy intersekcyjnej w projektowaniu programów nauczania?

Projektowanie programów nauczania należy rozumieć jako ciągły, **zbiorowy proces krytycznej refleksji i rewizji**. Poniższe **pytania pomocnicze** nie mają charakteru listy kontrolnej, lecz stanowią punkt wyjścia do dialogu, przeglądu i współtworzenia między osobami uczącymi i tworzącymi programy nauczania. Aby wesprzeć tę refleksję, pytania podzielono na trzy kategorie, które odnoszą się do różnych wymiarów projektowania programów nauczania z perspektywy intersekcyjnej: relacji władzy, reprezentacji wiedzy i uczestnictwa osób studiujących.

Władza, nierówność i ukryty program nauczania

- Czy treści nauczania wyraźnie odnoszą się do nierówności strukturalnych i relacji władzy, czy też przyczyniają się do ich utrzymania?
- Czy w programie nauczania znajdują się miejsca na refleksję nad nierównościami, przywilejami i powiązanymi ze sobą systemami ucisku?

- Czy potrafimy zidentyfikować ukryty program nauczania (tj. ukryte wartości, normy i oczekiwania), który może powodować wykluczenie lub marginalizację?
- Jaką rolę odgrywa język w programie nauczania? Czy język inkluzywny i niedyskryminujący jest aktywnie promowany?
- Czy używamy neutralnie brzmiących określeń (np. „osoby obywatelskie”, „osoby konsumenckie”, „osoby pacjenckie”, „dzieci”), które zwalczają różnice i nierówności?
- Czy istnieją narzędzia, mechanizmy i procedury umożliwiające przegląd i zmianę programu nauczania w przypadku zidentyfikowania nierówności lub wykluczeń?
- Jak skuteczne i dostępne są te mechanizmy w praktyce?
- Czy istnieje możliwość dostosowania celów nauczania i programów nauczania do zmieniających się potrzeb i zróżnicowania treści w czasie?

Reprezentacja i różnorodność wiedzy

- Czy treści programu nauczania odzwierciedlają różnorodność doświadczeń, perspektyw i form wiedzy?
- Które osoby autorskie, głosy lub grupy społeczne są niedoreprezentowane lub nieobecne i dlaczego? Jak można by je uwzględnić?
- Czy przykłady, studia przypadków i ćwiczenia wykorzystywane na zajęciach odzwierciedlają różnorodność społeczną i kulturową współczesnych społeczeństw (pod względem płci, rasy, klasy społecznej, niepełnosprawności, orientacji seksualnej, statusu migracyjnego, itp.)?
- Czy uwzględniane są zróżnicowane potrzeby językowe i kulturowe, zwłaszcza w przypadku zagranicznych osób studiujących, osób z pochodzeniem migranckim i osób wielojęzycznych?

Udział osób studiujących i współtworzenie

- W jakim stopniu przy projektowaniu i rewizji programu nauczania uwzględniane są własne doświadczenia, perspektywy i uwagi osób studiujących?
- Jak osoby studiujące postrzegają inkluzywność i istotność tego, czego się uczą i sposobu, w jaki się uczą?
- Jakie mechanizmy i przestrzenie służą do zbierania i wykorzystywania opinii osób studiujących w wartościowy sposób?

Te pytania przypominają nam, że projektowanie programów nauczania to **polityczny i etyczny proces epistemicznej inkluzji i sprawiedliwości**. Z intersekcyjnej perspektywy projektowanie programu nauczania oznacza krytyczne zbadanie, co uznaje się za wiedzę uzasadnioną, jak jest ona zorganizowana i dla kogo jest udostępniana. Ta zmiana wymaga wyjścia poza addytywne modele inkluzji, w których „różnorodność” jest wprowadzana do już istniejących struktur, w kierunku podejść transformacyjnych, które kwestionują

i przeformułują same podstawy wiedzy z dyscypliny (Ahmed, 2012; Case, 2016).

Ta transformacja zaczyna się od **ponownego przemyślenia celów nauczania**. Intersekcyjnalne programy nauczania rozszerzają tradycyjne definicje sukcesu osoby studiującej, uwzględniając takie elementy, jak **krytyczna świadomość, refleksyjność i odpowiedzialność społeczna**. Zamiast koncentrować się wyłącznie na wiedzy technicznej lub umiejętnościach specyficznych dla danej dyscypliny, intersekcyjnalne nauczanie ma na celu wyposażenie osób studiujących w narzędzia do rozpoznawania i przekształcania nierówności strukturalnych (McNair i in., 2020; O'Neill, 2015; Collins, 2000).

Treści kursu zawsze odzwierciedlają wybory dotyczące tego, która wiedza jest legitymizowana, a które wykluczana, co czyni je z natury stronniczymi. Z intersekcyjnalnego punktu widzenia projektowanie treści wiąże się z kwestionowaniem dominacji eurocentrycznych, heteronormatywnych i patriarchalnych systemów wiedzy, przy jednoczesnym aktywnym koncentrowaniu się na epistemologiach

społeczności marginalizowanych (Collins i Bilge, 2016; Bhambra i in., 2018). Wymaga to czegoś więcej niż tylko dodania „różnorodnych głosów” jako opcjonalnego materiału do czytania; wymaga to **całkowitego przeformułowania głównej narracji kursu**, aby uwzględnić władzę, przywileje i nierówności strukturalne jako fundamentalne kwestie.

Kluczową strategią włączenia intersekcjonalności do programu nauczania jest **ukazanie, w jaki sposób wiedza jest legitymizowana**, czyje perspektywy są eksponowane, a które doświadczenia są przemilczane. Osoby uczące mogą wprowadzać ćwiczenia, które analizują tę dynamikę i wspierają osoby studiujące w mapowaniu ich własnej pozycji społecznej. To rozwija świadomość tego, jak tożsamość i władza kształtują proces wytwarzania wiedzy.

Strategie intersekcjonalne obejmują również zmianę tradycyjnych hierarchii klasowych poprzez pozycjonowanie **osób studiujących jako współtwórców wiedzy**. Obejmuje to włączanie ich do projektowania kursów, doboru treści i kryteriów oceny. Takie podejście decentralizuje władzę i sprzyja poczuciu od-

powiedzialności, szczególnie wśród osób studiujących z marginalizowanych środowisk. Strategie intersekcjonalne potwierdzają wiedzę empiryczną i akademicką. Włączanie narracji, studiów przypadków z lokalnych społeczności i refleksyjnych działań storytellingowych pozwala osobom studiującym połączyć **analizę strukturalną z doświadczeniem osobistym**.

Wreszcie, zrównoważone nauczanie intersekcjonalne wymaga **struktur instytucjonalnych**, które je wzmacniają. Strategie obejmują tworzenie procedur wzajemnej refleksji, włączanie kryteriów intersekcjonalności do procesów przeglądu programów nauczania lub oferowanie kanałów informacji zwrotnej uwzględniających intersekcjonalność.

Zasoby

Kontr-opowiadanie (Counter-Storytelling)

Kontr-opowiadanie (Hall, 2016), zakorzenione w Krytycznej Teorii Rasy (CRT), zachęca osoby studiujące do tworzenia narracji, które podkreślają ich doświadczenia opresji i oporu. Poprzez ustrukturyzowane fazy refleksji, badań i wymiany doświadczeń z osobami rówieśniczymi, osoby studiujące kwestionują dominujące ideologie i badają, jak rasa, płeć, klasa i inne tożsamości krzyżują się w systemach przywilejów i wykluczenia. Kontr-opowiadanie historii (counter-storytelling) stawia marginalizowane epistemologie w centrum uwagi, zachęcając osoby studiujące do tworzenia i analizowania narracji. Narracje te można przełożyć na dobór treści i kryteria dowodowe.

García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Red.) (2025). *Raport o innowacyjnych metodach nauczania: Narzędzia pedagogiczne na rzecz włączania intersekcjonalności do edukacji akademickiej*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

5.4.

Refleksje końcowe

- ▶ Projektowanie programów nauczania stanowi kluczowy punkt wyjścia do transformacji szkolnictwa wyższego. Badając, jaka wiedza jest uwzględniana, czyje głosy są słyszane i jak konstruowane są znaczenia, osoby uczące mogą odkryć, jak nierówności są reprodukowane w dyscyplinach akademickich. Dlatego intersekcyjnalne projektowanie programów nauczania ma na celu coś więcej niż tylko uwzględnienie różnorodnych perspektyw. Zamiast tego, krytycznie analizuje, **jak konstruowane są dominujące systemy wiedzy**, które epistemologie są wykluczane oraz jak władza strukturalna wpływa na nauczany przedmiot i jego ocenę (hooks, 1994; Apple, 2004; Case, 2016). Włączając myślenie intersekcyjnalne do decyzji programowych, kadra dydaktyczna może kwestionować założenia normatywne i lepiej dostosowywać nauczanie do **zasad równości, inkluzji i sprawiedliwości społecznej**.

Podejście intersekcyjnalne wykracza **poza symboliczną lub nominalnie spójną inkluzję**, zmierzając w kierunku systemowego przemyślenia epistemicznych podstaw szkolnictwa wyższego. Wymaga ono **uznania programów nauczania za żywe, kontrowersyjne i osadzone kulturowo procesy** oraz budowania przestrzeni, w których różnorodna wiedza i doświadczenia są cenione jako integralna część doświadczenia akademickiego.

Bibliografia

- ▶ 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* (3rd ed.). Routledge Falmer.
<https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- ▶ Bhabra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & 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. In 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., & Rios, Desdamona. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- ▶ Collins, Patricia Hill, & 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* (2nd 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. In *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., & Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Jan McArthur & 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, & 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 & 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.

Zastosowanie perspektywy intersekcjonalnej w praktyce dydaktycznej

W środowisku uniwersyteckim praktyki dydaktyczne odnoszą się do **działań, metod i interakcji**, poprzez które kadra dydaktyczna wspiera osoby studiuje w uczeniu się. Koncepcja ta obejmuje zarówno przekazywanie wiedzy, jak i sposoby, w jakie osoby studiuje są angażowane, wspierane i oceniane w całym procesie uczenia się (Brookfield, 2017; hooks, 1994).

W tym szerokim kontekście niniejszy rozdział koncentruje się na trzech powiązanych ze sobą wymiarach: metodologii nauczania, partycypacji i ocenie. Te wymiary wspólnie kształtują doświadczenia edukacyjne osób studiujących i wpływają na to, czy środowiska szkolnictwa wyższego reprodukuja, czy też eliminują nierówności:

- **Metody nauczania** obejmują projektowanie i prowadzenie zajęć edukacyjnych, czyli sposób, w jaki zorganizowane są zajęcia w sali wykładowej, jakie materiały są wybierane, jak organizowany jest czas i jaka dynamika zachodzi między osobami studiującymi a uczącymi.

- **Partycypacja** odnosi się do możliwości, jakie mają osoby studiujące, aby zaangażować się w proces nauki w sposób znaczący, dostrzec swoje odpowiedzialności w treściach kursu, wnieść swój wkład z własnej pozycji i doświadczyć poczucia przynależności (Bovill, 2020).
- **Ocena** obejmuje, ale nie ogranicza się, do pomiaru osiągnięć; przekazuje ukryte informacje na temat tego, co uważa się za ważną wiedzę, czyje umiejętności są cenione i jakie sposoby uczenia się są uznawane (Carless i Boud, 2018; Sambell i in., 2013).

Rozdział ten oferuje ramy do rozważenia tych elementów w perspektywie intersekcjonalnej i dostarcza konkretnych narzędzi do refleksji, adaptacji i transformacji. Celem jest wspieranie osób uczących w rozwijaniu **podejścia inkluzywnego, uwzględniającego kontekst i zorientowanego na sprawiedliwość**, dostosowując się do różnorodnych praktyk nauczania w szkolnictwie wyższym.



Dyscyplina w centrum uwagi. Nowe spojrzenie na ciało w wychowaniu fizycznym

Praktyki dydaktyczne w zakresie wychowania fizycznego często zakładają wspólny punkt odniesienia w zakresie sprawności fizycznej, pewności siebie i znajomości dynamiki rywalizacji. Zajęcia zazwyczaj koncentrują się na występach publicznych, wytrzymałości fizycznej i opanowaniu umiejętności sportowych, odzwierciedlając wąskie ideały kompetencji zakorzenione w normatywnych założeniach dotyczących ciała i umysłu.

Z perspektywy intersekcjonalnej praktyki te mogą marginalizować osoby studiujące, których ciała, tożsamości lub okoliczności życiowe nie są zgodne z dominującymi oczekiwaniami. Osoby transpłciowe, otyłe i z niepełnosprawnościami, a także osoby pochodzące z rodzin o niskich dochodach, mogą napotykać zarówno fizyczne, jak i symboliczne bariery utrudniające uczestnictwo.

U niektórych dyskomfort wynika nie tylko z samej aktywności, ale także z poruszania się w przestrzeniach, takich jak szatnie czy sale gimnastyczne, które zakładają binarne normy płciowe i ujednolicone typy sylwetki. Inni mogą zmagać się z rozbieżnością między instytucjonalnymi ideałami atletyki a ich własną, ucieleśnioną rzeczywistością, zwłaszcza gdy nie podporządkowują się stereotypom dotyczącym męskości, rasy czy uzdolnień sportowych. Pozycja klasowa również kształtuje dostęp: osoby z rodzin o niskich dochodach mogą nie być w stanie pozwolić sobie na specjalistyczny sprzęt lub mogą czuć się nie na miejscu podczas zajęć, które wymagają wcześniejszego kontaktu z określonymi sportami lub dyscyplinami fizycznymi.

Podejście intersekcjonalne przekształca tę dynamikę w struktu-

ralną, a nie indywidualną. Zamiast traktować różnice cielesne jako coś, co trzeba uwzględnić, stawia osobom uczącym wyzwanie ponownego rozważenia, w jaki sposób metody nauczania, procedury, układy przestrzenne, formy oceniania i normy klasowe mogą być projektowane tak, aby wspierać różnorodne formy uczestnictwa. Obejmuje to docenianie praktyk współpracy, tworzenie przestrzeni do krytycznej refleksji nad normami ciała i jego funkcjonowaniem oraz legitymizację różnych sposobów fizycznego i emocjonalnego angażowania się w naukę opartą na ruchu. Obejmuje to również wspieranie pełnych szacunku interakcji rówieśniczych oraz proaktywne identyfikowanie i przełamywanie stereotypów, które nadal kształtują sposób postrzegania i traktowania osób uczących w ramach wychowania fizycznego.

6.1.

Metody nauczania

6.1.1.

CZYM SĄ METODY NAUCZANIA?

Metody nauczania odnoszą się do sposobów, w jakie nauczyciele **projektują i realizują doświadczenia edukacyjne**, nie tylko w odniesieniu do treści nauczania, ale także sposobu ich nauczania i wsparcia udzielanego osobom studiującym w całym procesie. Refleksja nad metodologią oznacza analizę form, materiałów i działań oraz dostosowanie ich do zróżnicowanych potrzeb osób. Wymaga to **rozpoznania wielu sposobów uczenia się** i reagowania na nierówności wynikające z płci, klasy, rasy, niepełnosprawności i innych czynników różnicujących.

Tradycyjne modele skoncentrowane na wykładach często nie uwzględniają tej różnorodności. Współczesne sale wykładowe obejmują

osoby studiujące o zróżnicowanym pochodzeniu kulturowym, językowym, poznawczym i fizycznym; niektóre osoby łączą pracę z opieką; inne są neuroatypowe lub borykają się z nierównościami, które wpływają na ich zdolność do pełnego uczestnictwa w życiu akademickim (Dolmage, 2017). Gdy metody opierają się wyłącznie na wykładach i egzaminach pisemnych, różnice te pozostają niewidoczne, a zasady stają się sztywne, marginalizując wiele osób studiujących.

Umieszczenie metod nauczania w centrum refleksji umożliwia **przejście od standaryzacji** do środowisk edukacyjnych, które są adaptacyjne, partycypacyjne i sprawiedliwe oraz reagujące na doświadczenia osób studiujących (Tomlinson, 2014).

6.1.2.

JAKIE ZNACZENIE MA INTERSEKcjONALNOŚĆ W METODACH NAUCZANIA?

Intersekcjonalne podejście do metod nauczania oznacza zmianę paradygmatu: traktuje **różnorodność jako element konstytutywny**

wiedzy i zasób pedagogiczny (Collins i Bilge, 2016), a nie wyjątek, który wymusza doraźne rozwiązania. Perspektywa ta uwzględnia epistemiczną złożoność szkolnictwa wyższego, gdzie wielość punktów widzenia może wzbogacać naukę i pogłębiać krytyczny dialog.

Jednak pomimo rosnącego teoretycznego zaangażowania w kształcenie skoncentrowane na osobach studiujących, jego praktyczna realizacja często napotyka na **ograniczenia strukturalne**. Wnioski z warsztatów InterHed z udziałem kadry dydaktycznej ujawniają to napięcie: choć osoby uczące wyrażają autentyczną chęć priorytetowego traktowania potrzeb osób studiujących i dywersyfikacji metod nauczania, jednocześnie odczuwają presję, aby realizować programy nauczania, spełniać formalne cele kształcenia i utrzymywać postrzegane standardy akademickie.

Te sprzeczne wymagania są wzmacniane przez ramy instytucjonalne, które zapewniają **ograniczony czas, zasoby lub uznanie** dla pracy pedagogicznej opartej na intersekcjonalności. Wiele osób uczących przynajmniej, że same uniwersytety, poprzez swoje

hierarchie, logikę oceny i dominujące normy, aktywnie reprodukuje dynamikę inkluzji i wykluczenia. Gdy „inkluzja” zostaje sprowadzona do **indywidualnych dostosowań**, a nie do systemowego przeprojektowania, nierówności utrzymują się.

Upowszechnienie interseksjonalności w metodach nauczania wymaga **wspólnych i instytucjonalnych** wysiłków, mających na celu nie tylko nowe spojrzenie na praktyki stosowane w sali wykładowej, ale także szersze cele i organizację nauczania i uczenia się w szkolnictwie wyższym.

6.1.3.

JAKIE PODEJŚCIA, STRATEGIE I NARZĘDZIA MOGĄ POMÓC W ZASTOSOWANIU PERSPEKTYWY INTERSEKcjONALNEJ W METODACH NAUCZANIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM?

Zastosowanie interseksjonalności w metodach nauczania wiąże się z kwestionowaniem założeń dotyczących zdolności osób studiujących, ich wcześniejszej wiedzy i sposobów

angażowania się w naukę, przy jednoczesnym identyfikowaniu barier, które wykluczają określone grupy.

Poniższe **pytania pomocnicze** mają na celu wsparcie krytycznej refleksji nad praktykami nauczania. Nie są one listami kontrolnymi ani narzędziami ewaluacji, lecz punktami wyjścia do stałego dialogu i wspólnych badań między osobami uczącymi a instytucjami. Mają one na celu pobudzenie głębszej refleksji nad tym, jak nauczamy, dla kogo i jakie niesie to ze sobą konsekwencje:

- Jakie założenia przyjmuję odnośnie tego, jak uczą się osoby studiujące i kim wyobrażam sobie, że są, gdy nauczam?
- W jakim stopniu moje działania pozwalają osobom studiującym łączyć treści akademickie z ich własnymi realiami społecznymi, kulturowymi i fizycznymi?
- Czy w mojej metodyce istnieją jakieś mechanizmy, które odnoszą się do relacji władzy/asymetrii w sali wykładowej?

- W jaki sposób mogę uwzględnić świadomość nierówności strukturalnych (związanych z osiami płci, rasy, klasy, niepełności itp.) w moim projektowaniu pedagogicznym?
- Czy stosuję zróżnicowane formaty wyjaśnień i zaangażowania, takie jak dyskusje na temat studiów przypadków, analiza wizualna lub współtworzone treści?
- Czy moje metody pozwalają osobom studiującym na dostęp i przyswojenie materiału wykraczającego poza przypisane lektury lub wykłady?
- W jaki sposób mogę na bieżąco zbierać opinie osób studiujących na miejscu dotyczące powyższych kwestii i ich doświadczeń edukacyjnych?

Ponadto, praktyczne działania obejmują **usuwanie zbędnych przeszkód**, doprecyzowanie oczekiwań i stworzenie przejrzystych ram dynamiki w salach wykładowych. Proste, ale skuteczne strategie, takie jak objaśnianie zadań prostym językiem, stopniowe strukturyzowa-

nie zajęć oraz oferowanie materiałów w zróżnicowanych formatach (audio, wideo i tekst), mogą uczynić naukę bardziej przystępną. Podejścia te są zgodne z zasadami **Uniwersalnego Projektowania dla Nauki** (CAST, 2018), które promują elastyczność od samego początku, a nie dostosowywanie rozwiązań. Bardziej szczegółowe omówienie zasad UDL w kontekście środowisk edukacyjnych znajduje się w Rozdziale 4.

Uczenie się oparte na problemach (*Problem-Based Learning*, PBL) (Savery, 2006) oferuje cenną metodologię włączania perspektywy intersekcyjnych do praktyki nauczania. Poprzez fikcyjne scenariusze oparte na rzeczywistych nierównościach, PBL promuje krytyczne myślenie i empatyczne zaangażowanie. Format narracyjny pozwala osobom studiującym o różnym poziomie przygotowania i znajomości kulturowej na wspólną analizę złożonych problemów społecznych, wyrównując szanse i umożliwiając wielorakie formy wkładu (Jackson i Mazzei, 2012).

Jeśli to możliwe, **współtworzenie elementów metodyki nauczania z osobami studiującymi**

(na przykład zapraszanie ich do udziału w studiach przypadków, wybierania tematów lub refleksji nad własnym procesem uczenia się) może pogłębić zaangażowanie i wzmocnić ich poczucie sprawczości (Ladson-Billings, 1995; Paris i Alim, 2017). Podejścia te, zakorzenione w nauczaniu konstruktywistycznym i uwzględniającym różnice kulturowe (Gay, 2010) oraz w pedagogikach (Widid, 2023), uznają doświadczenia życiowe osób studiujących za wartościowe źródła wiedzy i podważają dominujące narracje dotyczące tego, kto jest „pełnoprawnym studentem”. Pedagogiki podtrzymujące różnice kulturowe nie tylko cenią tożsamość kulturową osób studiujących, ale także dążą do jej podtrzymywania i rozwijania w przestrzeni edukacyjnej, zamiast oczekiwać asymilacji z dominującymi normami.

Te inkluzywne strategie nauczania zyskują na sile, gdy są wspierane przez ramy instytucjonalne, które przekładają zobowiązania pedagogiczne na konkretne praktyki. Jednym z takich mechanizmów jest stosowanie **Indywidualnych Planów Wsparcia Nauki** (*Individualised Learning Support Plans*, ILSPs), które mogą być szczególnie skuteczne, gdy

są postrzegane nie jako biurokratyczna formalność, lecz jako dynamiczne porozumienie między osobami studiującymi a kadrami dydaktyczną. ILSPs określają wzajemne zobowiązania, wdrażają praktyki refleksyjne i promują współodpowiedzialność. Regularnie weryfikowane i wspierane przez politykę równości i usługi studenckie, zapewniają przejrzystość i elastyczność, pomagając osobom uczącym podejmować decyzje, które odpowiadają zróżnicowanym potrzebom.

Intersekcyjalne działania dydaktyczne mogą odegrać kluczową rolę w tym procesie. Nie są one jedynie marginalne czy wprowadzające, lecz mogą zostać zintegrowane z sednem metodyki nauczania. Zachęcając osoby studiujące do dzielenia się swoimi doświadczeniami, działania te uwidaczniają dynamikę przywilejów, marginalizacji i wykluczenia, tworząc przestrzeń do dialogu i wspólnego budowania znaczeń. Służą one nie tylko jako **narzędzia diagnostyczne**, ale także jako **strategie wspólnego rozwiązywania problemów**, umożliwiając osobom uczącym i studiującym reagowanie na nierówności w miarę ich pojawiania się w czasie rzeczywistym.

6.2.

Partycypacja

6.2.1.

CZYM JEST PARTYCYPACJA?

Uczestnictwo w szkolnictwie wyższym obejmuje **różnorodne sposoby, w jakie osoby studiujące angażują się w proces uczenia się**, czy to poprzez zabieranie głosu na zajęciach, zadawanie pytań, udział w dyskusjach grupowych, współpracę nad projektami, czy też wyrażanie idei za pomocą formy pisemnej, wizualnej lub cyfrowej. Praktyki te są kształtowane przez normy komunikacyjne, dynamikę zajęć oraz kulturę instytucjonalną zakorzenioną w szerszej strukturze uniwersytetu.

Tradycyjne definicje faworyzują werbalny, pewny siebie i spontaniczny wkład, często marginalizując tych, których styl uczenia się, repertuar językowy lub socjalizacja kulturowa nie odpowiadają tym oczekiwaniom. Perspektywa intersekcyjna kwestionuje to wąskie spojrzenie, podkreślając, że **uczestnictwo nie**

polega jedynie na „mówieniu”, ale na tworzeniu warunków, w których wszystkie osoby studiujące, bez względu na rasę, płeć, klasę społeczną, niepełnosprawność, język, wiek i inne uwarunkowania, mogą angażować się w sposób znaczący, być doceniane i aktywnie kształtować swoje doświadczenie edukacyjne.

6.2.2.

W JAKI SPOSÓB INTERSEKCYJNALNOŚĆ JEST ISTOTNA DLA PARTYCYPACJI?

Partycypacja w szkolnictwie wyższym nie jest jedynie kwestią indywidualnej woli czy pewności siebie; jest ona kształtowana przez to, jak środowiska edukacyjne rozpoznają i reagują na zróżnicowaną rzeczywistość osób studiujących. Perspektywa intersekcyjna pokazuje, że możliwości zaangażowania są nierównomiernie rozłożone, ponieważ wiele systemów nierówności oddziałuje na siebie, kształtując to, kto czuje się uprawniony, bezpieczny lub zachęcany do wnoszenia wkładu. Zamiast zakładać równe szanse, podejście to pomaga odkryć, jak udział jest uwarunkowa-

ny pozycją społeczną osób studiujących i jak normy instytucjonalne mogą wzmacniać wykluczenie.

Ta perspektywa podkreśla również, jak różne poziomy nierówności nie działają niezależnie, lecz splatają się w sposób, który kształtuje sposób, w jaki **uczestnictwo jest doświadczane** lub wykluczane. Na przykład osoba studiująca, która jest zarówno innej rasy niż dominująca, jak i neuroatypowa, może odczuwać dodatkową presję lub dyskomfort w środowiskach edukacyjnych, w których cenione są szybkie odpowiedzi werbalne, a pomijane są różnorodne style komunikacji. Jednocześnie ograniczenia społeczno-ekonomiczne mogą ograniczać jej dostęp do prywatnych przestrzeni do nauki lub usług wsparcia, co stanowi istotne przeszkody dla interakcji i zaangażowania (Williamson i in., 2020; Brown i Leigh, 2018a). Podobnie studentka z niepełnosprawnością może napotkać na krzyżujące się bariery, które łączą oczekiwania związane z płcią z założeniami dotyczącymi sprawności, co prowadzi do niedoceniań, odrzucania lub niezrozumienia jej wkładu (Dolmage, 2017).

Wykluczenia językowe i symboliczne również mają znaczenie. Zarówno zagraniczne osoby studiujące, jak i osoby pracujące w administracji mogą doświadczać trudności językowych w komunikacji akademickiej, szczególnie przy ograniczonym wsparciu. Co więcej, głębsze **symboliczne wymiary wykluczenia językowego** ujawniają się w przypadku braku feminitywów lub języka inkluzywnego w dyskursie akademickim i instytucjonalnym. Niektórzy profesorowie wprost odrzucają sfeminizowane formy zwracania się, argumentując to czystością gramatyczną, podczas gdy niebinarne osoby studiujące pozostają w dużej mierze niezauważone. Praktyki te wysyłają sygnał o tym, kto jest uznawany za prawowity podmiot w przestrzeni akademickiej, a czyje tożsamości stają się niewidoczne. Z perspektywy intersekcjonalnej, sposób użycia języka odzwierciedla i wzmacnia szerszą dynamikę władzy, kształtując uznanie, bezpieczeństwo i przynależność.

Przejście na **edukację online i hybrydową** wprowadziło nowy wymiar do tej dynamiki. Jak omówiono w Rozdziale 4, platformy cyfrowe mogą zwiększać dostępność dla niektórych,

ale nasilać wykluczenie innych, zwłaszcza osób studiujących z ograniczonym dostępem do Internetu, osób mieszkających w przeludnionych lub niestabilnych warunkach mieszkaniowych, a także osób sprawujących opiekę. Umiejętności cyfrowe i pewność siebie w poruszaniu się po platformach online nie są równomiernie rozłożone, często krzyżując się z wiekiem, klasą społeczną, niepełnosprawnością i pochodzeniem migracyjnym (Williamson i in., 2020). Czynniki te wpływają na to, kto może w pełni uczestniczyć, kto pozostaje częściowo nieaktywny, a kto musi włożyć dodatkowy wysiłek, aby pozostać włączonym.

Podsumowując, intersekcjonalność zachęca nas do **ponownego przemyślenia uczestnictwa jako procesu relacyjnego, strukturalnego i afektywnego**, a nie tylko kwestii indywidualnego zaangażowania. Promowanie równego uczestnictwa wymaga świadomych praktyk, które eliminują bariery materialne, tworzą inkluzywne normy komunikacyjne i cenią różnorodne sposoby zaangażowania. Projektowanie uczestnictwa z uwzględnieniem tej złożoności jest niezbędne do tworzenia środowisk edukacyjnych, w których wszystkie

osoby studiujące mogą w sposób znaczący angażować się, być doceniani i kształtować swoje doświadczenie edukacyjne.

6.2.3. JAKIE PODEJŚCIA, STRATEGIE I NARZĘDZIA MOGĄ POMÓC W ZASTOSOWANIU PERSPEKTYWY INTERSEKcjONALNEJ DO PARTYCYPACJI?

Zastosowanie intersekcjonalności w kontekście partycypacji w sali wykładowej wymaga ponownego przemyślenia, **w jaki sposób zaangażowanie jest definiowane, zachęcane, ułatwane i oceniane**. Osoby uczące muszą zdawać sobie sprawę, że możliwości osób studiujących w zakresie wnoszenia wkładu są kształtowane przez krzyżujące się warunki kulturowe, społeczne i materialne, i krytycznie analizować ukryte normy, które faworyzują pewne głosy, a marginalizują inne. Refleksja nad tą dynamiką, poprzez pytania o układ sali, tempo nauczania, sposoby zaangażowania i dystrybucję uwagi, pomaga identyfikować bariery strukturalne i kształtować bardziej sprawiedliwe wybory pedagogiczne.

Te pytania pomocnicze mają na celu zachęcenie do zbiorowej i osobistej refleksji, a nie stanowienie ostatecznych kryteriów. Pomagają one osobom uczącym zidentyfikować często niewidoczne czynniki kształtujące partycypację:

- Jak rozkładają się możliwości zabierania głosu w sali wykładowej? Czy niektóre osoby studiujące mają tendencję do dominowania w dyskusjach?
- Czy zwracam uwagę na potencjalne uprzedzenia dotyczące tego, komu udziela się możliwości zabrania głosu i w jaki sposób odbierane są jego wypowiedzi?
- Czy sala wykładowa (fizyczna lub wirtualna) jest zaprojektowana tak, aby wspierać dialog i integrację?
- Czy różnicuję formy uczestnictwa (ustną, pisemną, asynchroniczną, kreatywną), aby dostosować je do różnych stylów uczenia się i potrzeb dostępności?
- Czy jasne normy, które pozwolą stworzyć bezpieczną i „odważną” przestrzeń do prowadzenia skomplikowanych rozmów, są określone?
- Jak reagować na dyskryminujące uwagi i zachowania wykluczające w sali wykładowej?
- Czy osobom studiującym zapewnia się regularne możliwości wyrażania wątpliwości, trudności lub sugestii dotyczących poprawy uczestnictwa?
- Czy angażuję wszystkie osoby studiujące w sposób, który szanuje ich podmiotowość, unika infantylizacji i wspiera ich autonomiczne uczestnictwo?
- W jaki sposób rozdysponować możliwości partycypacji, aby nie dominowały tylko nieliczne osoby?
- Czy zwracam uwagę na płeć, rasę i inne cechy przy podejmowaniu decyzji o tym, kto zabiera głos, i jak jego wypowiedzi są odbierane?

Przełożenie refleksji na praktykę wymaga konkretnych strategii, które przełamują schematy wykluczenia. Spostrzeżenia z pedagogiki krytycznej (Freire, 1970) i teorii intersekcjonalnej (Crenshaw, 1989, 1991; Collins, 2000) podkreślają, że partycypację należy traktować jako proces współdzielony, współtworzony i wrażliwy na władzę. Osoby uczące mogą urozmaicać partycypację, **oferując wiele sposobów zaangażowania i stopniowo strukturyzując zadania**. Oznacza to, że dzieląc działania na mniejsze, stopniowe kroki, które budują pewność siebie i kompetencje, stwarzają przestrzeń dla osób studiujących o różnych pozycjach, doświadczeniach i ograniczeniach, aby mogli wnieść znaczący wkład.

Współtworzenie norm w salach wykładowych, wyjaśnianie oczekiwań, dostarczanie materiałów z wyprzedzeniem i wspólne monitorowanie zaangażowania pomagają w budowaniu równości w codziennej praktyce nauczania. Wsparcie strukturalne, takie jak **Indywidualne Plany Wsparcia Nauczania** (ILSPs), opracowywane wspólnie i wdrażane elastycznie, może zwiększyć autonomię i zaangażowanie osób studiujących zmagających się z różnymi for-

mami marginalizacji (Dolmage, 2017).

Oprócz tych elementów strukturalnych, praktyka informacji zwrotnej odgrywa kluczową rolę w promowaniu inkluzywnego uczestnictwa. Obejmuje to nie tylko zachęcanie do udzielania informacji zwrotnej w nauce, ale także **aktywne reagowanie na mikroagresje i uwagi dyskryminacyjne** w momencie ich pojawienia się. Takie reakcje sygnalizują zaangażowanie w odpowiedzialność i troskę, pomagając w budowaniu środowiska edukacyjnego, w którym wszystkie osoby studiujące czują się szanowane i bezpieczne, mogą wnieść swój wkład.

Zasoby

Praktyki angażujące wszystkie osoby studiujące

Powtarzającym się wyzwaniem dla osób uczących jest to, jak zaangażować wszystkie osoby studiujące w sposób wartościowy podczas zajęć. Problem ten wykracza poza kwestię różnorodności: dotyka szerszego pytania o to, jak aktywizować uczestnictwo w zróżnicowanych stylach uczenia się, potrzebach i poziomach pewności siebie.

Kilka strategii okazało się skutecznych w promowaniu bardziej inkluzywnego zaangażowania. Należą do nich zróżnicowane formy uczestnictwa, takie jak integracja pracy w grupach, oferowanie możliwości udzielania odpowiedzi pisemnych lub dawanie osobom studiującym czasu na refleksję przed udzieleniem odpowiedzi na pytania. Praktyki te pomagają zmniejszyć presję i dosto-

sować się do różnych stylów przetwarzania informacji.

Kreatywne podejście może również wspierać uczestnictwo. Współtworzone rysunki, zbiorowe infografiki, krótkie wiersze lub ćwiczenia z odgrywaniem ról, dopasowane do treści kursu, pozwalają osobom studiującym wyrażać swoje idee na wiele sposobów i łączyć wiedzę akademicką z doświadczeniami życiowymi.

Narzędzia cyfrowe oferują dodatkowe wsparcie. Aplikacje umożliwiające anonimowe odpowiedzi, przesyłane w czasie rzeczywistym i udostępniane na wspólnym ekranie, mogą ułatwić próg uczestnictwa i ujawnić wzorce myślenia osób studiujących. Anonimowe ankiety online to kolejna pomocna metoda zbierania opinii na temat potrzeb w zakresie dostępu lub niedostępności, o których osoby studiujące mogą wahać się mówić otwarcie.

Łącznie strategie te przyczyniają się do stworzenia bardziej inkluzywnej i elastycznej kultury w sali wykładowej, w której wszystkie osoby studiujące mają możliwość zaangażowania się, poczucia, że są zauważane i kształtowania swojego procesu uczenia się.

Zobacz na przykład:

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

6.3.

Ocena

6.3.1.

CZYM JEST OCENA?

Ocena w szkolnictwie wyższym odnosi się do **metod i praktyk stosowanych do oceny wiedzy, kompetencji i postępów** osób studiujących. Odgrywa ona kluczową rolę w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych, decydując o tym, kto robi postępy, kto osiąga sukcesy, a kto zostaje w tyle.

Jednak konwencjonalne metody oceny często odzwierciedlają i odtwarzają nierówności strukturalne. Standardowe formaty, takie jak egzaminy na czas, sztywne prace pisemne czy synchroniczne prezentacje ustne, faworyzują osoby studiujące o wysokiej płynności werbalnej, wcześniejszym przygotowaniu akademickim, stabilnym środowisku edukacyjnym lub dostępności w pełnym wymiarze godzin. Z drugiej strony, mogą one stawiać w niekorzystnej sytuacji osoby zmagające się z ba-

rierami językowymi, niepełnosprawnościami, neuroatypowością, zróżnicowanymi profilami uczenia się (w tym inteligencjami wielorakimi, które nie pokrywają się z konwencjonalnymi praktykami w zakresie umiejętności czytania i pisania), obowiązkami opiekuńczymi lub wymagającymi harmonogramami pracy (Dolmage, 2017; Brown i Leigh, 2018a).

6.3.2.

JAKIE ZNACZENIE DLA OCENY MA INTERSEKCYJNALNOŚĆ?

Praktyki oceniania krzyżują się z wieloma wymiarami nierówności, w tym rasą, płcią, klasą, niepełnosprawnością oraz obowiązkami zawodowymi lub opiekuńczymi osób studiujących. Kiedy te czynniki się krzyżują, na przykład w przypadku studenta neuroatypowego z klasy robotniczej lub osoby z odmienną niż dominująca grupy rasowej łączącej pracę akademicką z obowiązkami opiekuńczymi, mogą one generować **złożone niedogodności w ramach sztywnych systemów oceniania** (Williamson i in., 2020). Ocenianie inkluzywne wymaga kwestionowania sposobu, w jaki te systemy rozdzielają szanse: które formy wie-

dzy i uczestnictwa są uznawane, a które pomijane lub karane (Nieminen, 2021). Na przykład ocenianie skupiające się wyłącznie na produktach końcowych może nie uwzględniać zaangażowania osób studiujących w proces uczenia się, ich wkładu w pracę zespołową ani wpływu ograniczeń strukturalnych na ich wyniki.

Opinie zebrane podczas warsztatów InterHEd wskazały na kilka powtarzających się wyzwania w ewaluacji szkolnictwa wyższego: sztywne terminy, niejasne kryteria oceniania, nadmierne skupienie się na efektach końcowych oraz ograniczone uznanie dla współpracy lub alternatywnych form zaangażowania. Problemy te mają tendencję do **nieproporcjonalnego wpływu na osoby studiujące, które borykają się z krzyżującymi się formami wykluczenia**. Jak podkreślono w Narzędziowniku, nierówności cyfrowe dodatkowo pogłębiają te bariery – osoby studiujące bez stabilnego dostępu do Internetu, prywatnej przestrzeni roboczej lub odpowiednich urządzeń często znajdują się w niekorzystnej sytuacji, wykonując zadania online lub uczestnicząc w wirtualnych ocenach (Williamson i in., 2020). Ponadto,

konwencjonalne formy oceny rzadko uwzględniają różnorodność kulturową i językową, penalizując osoby studiujące, których sposoby wyrażania się lub rozumowania odbiegają od dominujących norm akademickich.

Jednocześnie próby **uwzględnienia różnorodności w ocenie mogą budzić napięcia wokół postrzeganej sprawiedliwości**. Niektóre osoby uczące opisywały wyzwanie znalezienia równowagi między zróżnicowanym wsparciem a utrzymaniem poczucia równości między osobami studiującymi. Kiedy poszczególne osobom studiującym przyznaje się dostosowania, ich osoby rówieśnicze mogą postrzegać je jako niesprawiedliwą przewagę. Aby temu zaradzić, bardziej inkluzywne podejście polega na oferowaniu wszystkim osobom studiującym elastycznych form oceny, umożliwiając im wybór sposobu demonstrowania swojej wiedzy. To nie tylko zmniejsza stygmatyzację i sprzyja autonomii, ale także normalizuje różnorodność w nauczaniu, wzmacniając przekonanie, że sprawiedliwość najlepiej osiąga się poprzez uznawanie i wspieranie różnych sposobów uczenia się i wyrażania wiedzy.

Dyscyplina w centrum uwagi. Znajomość języka i równość oceny

Doświadczenia prezentowane podczas warsztatów InterHEd uwypukliły również, jak biegłość językowa kształtuje u osób studiujących poczucie sprawiedliwości i uznania w procesie oceniania. Kilka osób uczestniczących zgłosiło trudności w wyrażaniu swojej wiedzy w języku roboczym, czyli języku wykładowym, szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych, gdzie sukces akademicki w dużej mierze zależy od płynności w mowie i piśmie. W przypadku tych osób ograniczona biegłość językowa może utrudniać im rzeczywiste zrozumienie i krytyczne myślenie. To postawiło przed osobami uczącymi nieustający dylemat: jak zapewnić, aby oceny sprawiedliwie oceniały wiedzę merytoryczną, skoro płynność językowa silnie wpływa na postrzeganie kompetencji? Nawet w dyscyplinach STEMM, gdzie język może wydawać się mniej istotny, różnice utrzymywały się, zwłaszcza w komunikacji ustnej, gdzie jasność i pewność siebie często uznawano za wskaźniki zrozumienia.

6.3.3.

JAKIE PODEJŚCIA, STRATEGIE I NARZĘDZIA MOGĄ POMÓC W ZASTOSOWANIU PERSPEKTYWY INTERSEKCYJNALNEJ W OCENIE?

Zastosowanie perspektywy intersekcyjnej do oceny wymaga ponownego przemyślenia zarówno tego, co jest cenione w procesie uczenia się osób studiujących, jak i sposobu oceny. Zamiast opierać się na wąskich definicjach sukcesu akademickiego, osoby uczące powinny zastanowić się nad ukrytymi normami i założeniami, które kształtują praktyki ewaluacyjne, zwłaszcza tymi, które mogą stawiać osoby studiujące w niekorzystnej sytuacji, gdy muszą one pokonywać liczne bariery strukturalne. Obejmuje to rozpoznanie, jak pozycja społeczna, zasoby materialne i różnorodność poznawcza wpływają na zdolność osób studiujących do demonstrowania wiedzy.

Poniższe **pytania pomocnicze** mają stanowić punkt wyjścia dla osób uczących, tworzących programy nauczania i koordynujących, które chcą krytycznie zastanowić się nad tym, w jaki sposób praktyki oceniania mogą stać się bardziej inkluzywne i sprawiedliwe:

- Czy moje metody oceniania pozwalają wszystkim osobom studiującym na znaczące zaprezentowanie swojej wiedzy, niezależnie od zdolności, pochodzenia i okoliczności?
- Jakie normy kulturowe lub instytucjonalne kształtują sposób oceniania (np. nacisk na indywidualizm kontra współpraca)? Które z tych norm mogą stanowić bariery dla niektórych osób studiujących?
- Czy oferuję różnorodne formy oceny, dostosowane do różnych stylów uczenia się, potrzeb i kontekstów? Jak mogę zebrać informacje zwrotne, aby zapewnić skuteczność tej różnorodności?
- W jaki sposób osoby studiujące mogą uczestniczyć w kształtowaniu procesów oceniania, np. poprzez współokreślanie kryteriów, współocenianie lub wnoszenie wkładu w ustalanie form i terminów?
- Czy mam analizę swoich zadań oceniających pod kątem ukrytych uprzedzeń i stereotypów, które mogą stawiać pewne grupy

w gorszej sytuacji?

- Czy istnieją mechanizmy identyfikacji i przeciwdziałania stronniczości w ocenianiu? Czy osoby studiujące mogą odegrać rolę we współtworzeniu tych mechanizmów?
- Czy cenię zarówno wkład indywidualny, jak i zbiorowy, i biorę pod uwagę proces uczenia się w kontekście rezultatów? Jak integruję współocenę i samoocenę, aby wspierać krytyczną refleksję?

Przełożenie refleksji na praktykę wymaga czegoś więcej niż tylko dostosowania oceny do indywidualnych osób studiujących; wymaga strukturalnego przemyślenia sposobu, w jaki ewaluacja jest postrzegana i wdrażana. Wiąże się to z kwestionowaniem założeń, form i warunków, w jakich ocenia się uczenie się, oraz rozpoznanie, w jaki sposób mogą one faworyzować niektóre osoby studiujące, a jednocześnie dyskryminować inne. Na przykład, uczeń neuroatypowy pochodzący z klasy robotniczej, który łączy pracę na pół etatu, może mieć trudności z synchronicznymi pre-

zentacjami ustnymi, sztywnymi terminami lub złożonymi i długoterminowymi zadaniami grupowymi. Te wzajemnie na siebie nachodzące wyzwania ilustrują, dlaczego inkluzywna ocena nie może opierać się na rozwiązaniach uniwersalnych, lecz musi być zaprojektowana tak, aby od samego początku przewidywać różnorodność.

Zróznicowanie form oceniania, w tym esejów, prezentacji ustnych lub wideo, portfolio, projektów grupowych i zadań praktycznych, pozwala osobom studiującym angażować się w proces nauczania, wykorzystując różne mocne strony i ścieżki uczenia się (Tai i in., 2018, 2021). Jednak sama różnorodność form nie wystarczy. Procesy partycypacyjne, takie jak **współtworzone rubryki, ocena koleżeńska i samoocena oraz dialogiczne informacje zwrotne**, przyczyniają się do bardziej sprawiedliwego oceniania poprzez dystrybucję władzy, zwiększenie przejrzystości i potwierdzenie sprawczości osób studiujących (Nieminen, 2022).

Uwzględnienie procesu i rezultatu w ocenie pomaga uwidocznic różne formy zaangażo-

wania i wkładu, zwłaszcza w pracy zespołowej. Mechanizmy takie jak **ustrukturyzowany feedback od osób rówieśniczych czy okresowe spotkania kontrolne** pozwalają osobom studiującym na refleksję nad swoimi rolami, negocjowanie sprawiedliwości i współodpowiedzialność za wspólne rezultaty. Praktyki te są szczególnie cenne dla osób studiujących zmagających się z trudnymi sytuacjami życiowymi, takimi jak zatrudnienie czy opieka, umożliwiając im wykazanie się wiedzą z biegiem czasu i w warunkach uwzględniających ich realia.

Co więcej, kluczowe jest włączenie ustrukturyzowanych, pełnych szacunku i **dialogicznych praktyk udzielania informacji zwrotnej**. Informacja zwrotna powinna wykraczać poza oceny i obejmować konkretne, praktyczne wskazówki, uwzględniające zróznicowane kompetencje i sposoby uczenia się. Przejrzysta komunikacja oczekiwań, jasne instrukcje pisemne i zaawansowane materiały mogą zapobiegać nierównościom, umożliwiając osobom studiującym efektywne planowanie i zaangażowanie. Jak wspomniano wcześniej, **Indywidualne Plany Wsparcia Nauki** (ILSPs)

ilustrują, jak ustrukturyzowane wsparcie może być elastyczne i oparte na współpracy, zapewniając, że osoby studiujące o złożonych potrzebach, takich jak neuroróżnorodność, obowiązki rodzinne czy bariery językowe, nie będą ani karani, ani infantylizowani (Brown i Leigh, 2018a; Dolmage, 2017).

6.4.

Refleksje końcowe

W metodologiach nauczania, partycypacji i ocenianiu, integracja perspektywy intersekcjonalnej wymaga czegoś więcej niż tylko dostosowania się do różnorodności osób studiujących. Wymaga ona rekonfiguracji sposobu pojmowania i realizacji nauczania. Metodologie oparte na **uczeniu się przez działanie**, aktywnym zaangażowaniu i refleksyjności umożliwiają urzeczywistnienie intersekcjonalności w konkretny, sytuacyjny sposób. Zamiast traktować ją jako teoretyczny dodatek, podejście to generuje wiedzę poprzez doświadczenie, pozwalając osobom studiującym i uczącym wspólnie kwestionować normy i struktury kształtujące salę wykładową.

Nowe spojrzenie na partycypację z perspektywy intersekcjonalnej przesuwając akcent z indywidualnych osiągnięć osób studiujących na wspólne zaangażowanie w salę wykładową.

Angażowanie osób studiujących we współtworzenie zajęć w sali wykładowej, udział w podejmowaniu decyzji i kształtowanie kryteriów oceny sprzyja poczuciu **sprawczości i wzajemnego uznania**. Co więcej, tworzenie przestrzeni do krytycznego dialogu na temat przywilejów, nierówności i tożsamości (Simon i in., 2022) przekształca partycypację w praktykę inkluzywną i refleksyjną. Zaangażowanie oznacza zatem nie tylko obecność, ale także aktywne kształtowanie środowiska edukacyjnego, przy jednoczesnym uznaniu, że różnicowane doświadczenia i tożsamości osób studiujących wpływają na sposób, w jaki się uczą, wchodzą w interakcje i wnoszą swój wkład.

Podobnie, postrzeganie oceny jako **procesu relacyjnego i partycypacyjnego zmienia jej cel z roli strażnika kariery na współtworzenie procesu uczenia się**. Integrując praktyki inkluzywne i intersekcjonalne, osoby uczące mogą redystrybuować władzę, rozpoznawać różnorodne formy wiedzy i ekspresji oraz wspierać sprawczość w sali wykładowej. Osoby studiujące nie tylko są oceniane, ale także aktywnie uczestniczą w kształtowaniu sposobu pomia-

ru uczenia się, definiowania sukcesu i generowania zbiorowej wiedzy. Takie podejście przekształca ocenę z proceduralnego obowiązku nauczania w etyczną praktykę uczenia się, która promuje równość, dialog i systemową responsywność w szkolnictwie wyższym.

Bibliografia

- ▶ 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* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- ▶ Carless, David, & 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, & 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* (2nd 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., & 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, & Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.
- ▶ Sambell, Kay, McDowell, Liz, & 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, & 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, & Umarova, Aana-stasiya. (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* (2nd 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, & 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.

Głosy osób studiujących na temat nierówności w szkolnictwie wyższym

Warsztaty projektu InterHEd dostarczyły cennych spostrzeżeń na temat tego, jak osoby studiujące postrzegają i doświadczają nierówności w codziennym życiu akademickim. Ich świadectwa jasno pokazują, że bariery związane z klasą społeczną, niepełnosprawnością, płcią, statusem migracyjnym i pochodzeniem krzyżują się, kształtując uczestnictwo, przynależność i sukces w szkolnictwie wyższym. Nie są to wyzwania jednostkowe ani odizolowane, lecz przejawy szerszej dynamiki strukturalnej zakorzenionej w polityce uniwersyteckiej, praktykach pedagogicznych i środowisku materialnym.

Chociaż rozdział ten skupia się na doświadczeniach osób studiujących, wiele opisanych w nim zjawisk ma również wpływ na kadre dydaktyczną i administracyjną, co przypomina nam, że nierówności występują na wszystkich poziomach instytucji akademickiej.

Relacje osób studiujących wskazują na wielorakie, nakładające się na siebie wymiary nierówności. Opierając się na modelu Naylora i Mifsuda (2019), możemy wyróżnić **nierówności pionowe**, które odnoszą się do barier strukturalnych utrudniających osobom studiującym dostęp do szkolnictwa wyższego i jego ukończenie, takich jak ograniczenia finansowe, ograniczone przygotowanie akademickie czy niedostępne procedury rekrutacyjne; **nierówności poziome**, które odzwierciedlają stratyfikację w systemie poprzez zróżnicowane możliwości wyboru studiów, prestiż instytucji lub ścieżki akademickie; oraz **nierówności wewnętrzne**, które pojawiają się po rozpoczęciu studiów, poprzez niepewne warunki życia, wykluczające programy nauczania lub praktyki oceniania, które nie uwzględniają różnorodności. Choć analitycznie odrębne, wymiary te często nakładają się na siebie i nasilają, szczególnie w przypadku osób studiujących funkcjonujących w wielu osiach marginalizacji.

Jak argumentują Kathleen Lynch i Cathleen O'Riordan (2019), **sam dostęp do uniwersytetu stanowi jedynie początkową barierę.**

Zapewnienie wartościowego uczestnictwa, rozumianego jako możliwość pełnego zaangażowania się w życie akademickie i sprawiedliwego korzystania z jego możliwości, wymaga zmierzenia się z wykluczeniami ekonomicznymi, kulturowymi i instytucjonalnymi, które kształtują ścieżki osób studiujących w trakcie studiów.

W tym kontekście poniższe **pytania pomocnicze** mogą wesprzeć analizę instytucjonalną i dialog:

- Jak nierówności pionowe, poziome i wewnętrzne manifestują się w naszej instytucji? Kogo najbardziej dotyczą i w jaki sposób?
- Jakie mechanizmy instytucjonalne lub codzienne praktyki, celowo lub nie, mogą powodować powielanie wykluczenia?
- W jaki sposób osoby studiujące aktywne angażują się w identyfikowanie problemów i współtworzenie rozwiązań nierówności, z którymi się borykają?

- Które osoby lub grupy są najczęściej obciążane odpowiedzialnością za pokonywanie barier o charakterze strukturalnym?
- W jaki sposób odpowiedzialność za promowanie równości może być sprawedliwiej podzielona pomiędzy kadrę kierowniczą, kadrę nauczycielską, kadrę administracyjną i organizacje studenckie?

Dyscyplina w centrum uwagi. Nierówności materialne w STEMM i sztuce

Nierówności intersekcjonalne w szkolnictwie wyższym często ujawniają się w subtelny, lecz powszechny sposób, szczególnie gdy struktury instytucjonalne ignorują zróżnicowaną sytuację materialną osób studiujących, w kontekście naznaczonym barierami związanymi z płcią i rasą (Nkrumah i Scott, 2022; Sekuła i in., 2018).

W dyscyplinach STEMM, takich jak informatyka czy biologia, osoby studiujące często muszą korzystać ze specjalistycznego oprogramowania, sprzętu laboratoryjnego lub uczestniczyć w badaniach terenowych. Chociaż te elementy są uzasadnione pedagogicznie, mogą nieumyślnie dyskryminować osoby studiujące borykające się z trudnościami finansowymi lub problemami zdrowotnymi (Andrews-Clark, 2023; Cooper i Berry, 2020). Na przykład osoba studiująca bez dostępu do nowoczesnego lapto-

pa może mieć trudności z wykonywaniem zadań, a osoba studiująca z niepełnosprawnością ruchową może mieć trudności z obowiązkowymi badaniami terenowymi, co ogranicza zarówno osiągnięcia akademickie, jak i poczucie przynależności.

W dyscyplinach artystycznych, takich jak sztuki piękne, muzyka czy design, nierówności strukturalne często przejawiają się w oczekiwaniach dotyczących kapitału kulturowego i wydatków własnych. Wysokie koszty materiałów, korepetycji czy warsztatów pozalekcyjnych mogą prowadzić do wykluczenia, wzmacniając przywileje nawet w dziedzinach często kojarzonych z kreatywnością i ekspresją jednostki. W tym przypadku zasoby finansowe i kulturowe działają jak ukryte punkty wejścia, kształtując osoby, które mogą w pełni uczestniczyć i rozwijać się.

W poniższych sekcjach przedstawiono kluczowe wzorce nierówności i dynamiki intersekcjonalnej zidentyfikowane podczas warsztatów studenckich przeprowadzonych na trzech uczelniach partnerskich w ramach projektu InterHEd. Choć każdy kontekst instytucjonalny ujawnia odmienne realia, wyłonił się również szereg wspólnych wyzwań i wykluczeń strukturalnych. Wnioski te nie mają na celu porównania wyników badań ani stworzenia uniwersalnych kategorii, lecz raczej refleksji sytuacyjnych, które rzucają światło na to, jak osoby studiujące o różnych pozycjach społecznych doświadczają i interpretują nierówności w szkolnictwie wyższym.

7.1.

Spostrzeżenia z Uniwersytetu Jagiellońskiego

Podczas warsztatów studenckich przeprowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim, osoby uczestniczące wyraziły ostrą **krytykę neoliberalnej transformacji** szkolnictwa wyższego. Jak omówiono w Rozdziale 2, zmiana ta odnosi się do rekonfiguracji uniwersytetów pod wpływem logiki rynkowej: priorytetyzacji wskaźników efektywności, odpowiedzialności indywidualnej i efektywności instytucjonalnej nad opieką zbiorową, równością i misją publiczną. Osoby studiujące opisały, jak ta reorientacja doprowadziła do erozji instytucjonalnych systemów wsparcia i rosnącego oczekiwania, że jednostki ponoszą pełną odpowiedzialność za swój sukces akademicki i dobrostan. Wiele osób uważało, że uniwersytety **wycofują się ze swoich ról społecznych**, przerzucając ciężar przetrwania i uczestnic-

twa całkowicie na osoby studiujące.

Nierówności ekonomiczne stały się jednym z najpilniejszych problemów. Osoby studiujące długo mówiły o swojej **niepewnej i prekaryjnej sytuacji materialnej**, podkreślając, że stypendia, choć miały zapewniać wsparcie, często nie spełniają tego zadania w praktyce. Kryteria kwalifikowalności zostały opisane jako nieprzejrzyste, niestabilne i trudne do uwzględnienia w planowaniu. Zamiast oferować bezpieczeństwo, system wzmacnia niepewność. Osoby z dostępem do wsparcia finansowego rodziny są chronione przed tymi skutkami, ale inni muszą łączyć pracę w pełnym wymiarze godzin z obowiązkami akademickimi. Tworzy to błędne koło: osoby studiujące i jednocześnie pracujące mogą mieć trudności z osiągnięciem wyników w nauce wymaganych do uzyskania pomocy finansowej opartej na osiągnięciach, podczas gdy ich dochody dyskwalifikują ich z pomocy finansowej opartej na potrzebach.

Koszty życia, zwłaszcza w większych miastach, dodatkowo potęgują te wyzwania. **Brak niedrogich akademików** i koszty wynajmu

prywatnych mieszkań mogą zniechęcać osoby studiujące do studiowania na preferowanych przez nich uczelniach. Osoby uczestniczące, **dojeżdżające z małych miejscowości**, podkreślały, jak niewystarczająca komunikacja publiczna ogranicza ich dostęp do życia na kampusie i możliwości akademickich, pogłębiając poczucie wykluczenia. Ponadto brak niedrogich lokali gastronomicznych na terenie kampusu lub w jego pobliżu uznano za problematyczny, a osoby studiujące zauważyły jego wpływ zarówno na ich zdrowie, jak i stabilność finansową. Zdrowe odżywianie staje się przywilejem, a nie podstawową potrzebą, co pogłębia nierówności w życiu osób studiujących.

Chociaż problemy ekonomiczne były centralnym punktem wielu narracji, osoby studiujące konsekwentnie ujmowały swoje doświadczenia przez pryzmat intersekcyjności (Klein, 2024). Niepewność finansowa rzadko była doświadczana w izolacji, a raczej krzyżowała się z innymi osiami nierówności, takimi jak niepełnosprawność, pochodzenie wiejskie lub miejskie, neuroróżnorodność i tożsamość płciowa. Osoby studiujące opisywały, jak trud-

ności ekonomiczne zmuszały ich do podejmowania **niepewnych i prekaryjnych prac**, często w sektorach usług, podczas studiów, co dodatkowo obciążało osoby zmagające się z chorobami przewlekłymi lub neuro różnorodnością w ramach sztywnych systemów akademickich. Student pierwszego pokolenia, pracujący na nocnej zmianie, aby móc pozwolić sobie na laptopa, zmagają się nie tylko z trudnościami ekonomicznymi, ale także z ubóstwem czasu, alienacją kulturową i problemami ze zdrowiem psychicznym.

Ta intersekcjonalna dynamika staje się jeszcze bardziej widoczna, gdy zderzają się ze sobą warunki strukturalne: gdy osoba studiująca z niepełnosprawnością musi wybierać między zakupem leków a podręczników, a gdy stypendium transpłciowej osoby studiującej zostaje opóźnione z powodu biurokratycznych zbędnych nazw, przemoc neoliberalizmu staje się namacalna. Doświadczenia te podkreślają, że to, co można określić mianem „nierówności ekonomicznej”, często odzwierciedla splecione skutki wielorakich wykluczeń – materialnych, instytucjonalnych, epistemicznych i afektywnych – które kształtują, kto może

w pełni uczestniczyć w życiu akademickim i na jakich warunkach.

Dostępność była kolejnym istotnym problemem poruszonym przez osoby studiujące. **Wiele budynków uniwersyteckich pozostaje fizycznie niedostępnych dla osób z niepełnosprawnościami ruchowymi**, a wykluczenie cyfrowe nadal ogranicza równy udział w zajęciach. Osobom studiującym z gospodarstw domowych o niskich dochodach często brakuje stabilnego dostępu do Internetu, komputerów osobistych lub cichych miejsc do nauki – bariery, które stały się szczególnie widoczne podczas pandemii COVID-19, ale utrzymują się w hybrydowych i zdalnych środowiskach nauczania. Te deficyty infrastrukturalne nie tylko wpływają na wyniki w nauce, ale także wzmacniają poczucie braku przynależności do instytucji.

Z tymi warunkami materialnymi ściśle wiązały się **nierówności zdrowotne i psychospołeczne**. Wiele osób studiujących opisywało trudności związane z łączeniem pracy zawodowej ze studiami, prowadzące do chronicznego wyczerpania, niedoboru snu i braku czasu na

odpoczynek i regenerację. Pomimo tych nacisków, osoby studiujące zgłaszały brak empatii i zrozumienia ze strony kadry dydaktycznej, szczególnie wobec osób, które muszą pracować, aby się utrzymać. Instytucjonalne mechanizmy wsparcia, takie jak Centra Dostępności, były często opisywane jako niespójne lub nieskuteczne. W niektórych przypadkach uzgodnione udogodnienia nie były wdrażane lub osoby studiujące musiały wielokrotnie zabiegać o uwzględnienie swoich potrzeb. Odnotowano również **przeszkody biurokratyczne**, zwłaszcza w przypadku osób studiujących, które były w separacji z rodzinami i mieli trudności z uzyskaniem pomocy finansowej z powodu sztywnych wymogów dotyczących dokumentacji rodzicielskiej.

Te bariery strukturalne dodatkowo pogłębiały **nierówności klasowe i kulturowe**. Osoby studiujące z dobrze wykształconych rodzin lub miejskim pochodzeniem często rozpoczynały studia z lepszym zrozumieniem norm akademickich i nieformalnych sieci kontaktów, podczas gdy osoby z klasy robotniczej lub z pochodzeniem wiejskim opisywały poczucie dezorientacji i wykluczenia. Wiele z nich

7.2.

Spostrzeżenia z Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

nie mogło uczestniczyć w fakultatywnych seminariach, warsztatach ani wydarzeniach networkingowych z powodu obowiązków zawodowych, co ograniczało ich możliwości akademickie i zawodowe.

We wszystkich tych obszarach wyłania się pewien schemat: neoliberalne reformy przekształciły uniwersytety w przestrzenie, w których **wsparcie strukturalne zostało zastąpione odpowiedzialnością indywidualną**. Nierówności związane z klasą społeczną, niepełnosprawnością i pochodzeniem nakładają się na złożone mechanizmy wykluczenia, a retoryka inkluzywności często kontrastuje z materialną rzeczywistością osób studiujących.

Na Uniwersytecie Vic – Uniwersytecie Centralnym w Katalonii dyskusje ujawniły, jak nierówności pojawiają się na styku neuro różnorodności, płci, klasy i pochodzenia kulturowego. Wzorce te nie są odosobnione, lecz głęboko zakorzenione w instytucjonalnej i społecznej strukturze szkolnictwa wyższego.

Jedną z najwyraźniej zidentyfikowanych dynamik było powiązanie **neuro różnorodności z normami płciowymi i klasowymi**. Neuro różnorodne osoby studiujące często uczą się na uniwersytetach, które nie są zaprojektowane tak, aby uwzględniać odmienne doświadczenia poznawcze i sensoryczne. Wyzwania te

nasilają się, gdy instytucjonalne definicje „zakłócenia” lub „potrzeb wsparcia” są kształtowane przez normatywne oczekiwania, zazwyczaj białe, z klasy średniej i męskie. Na przykład studentki są bardziej narażone na **błędną diagnozę lub pomijanie** ich, ponieważ uwarunkowane płciowo oczekiwania dotyczące „odpowiedniego” zachowania mogą maskować oznaki neuro różnorodności lub powodować napięcia, gdy osoby studiujące nie dostosowują się do norm. Klasa również odgrywa kluczową rolę: osoby studiujące pochodzące z klasy robotniczej rzadziej otrzymują diagnozę przed rozpoczęciem studiów i może im brakować języka, dokumentacji lub kapitału kulturowego, aby skutecznie artykułować swoje potrzeby w ramach instytucjonalnych systemów wsparcia.

Nawet jeśli diagnoza jest dostępna w ramach usług uniwersyteckich, stałe, spersonalizowane wsparcie pozostaje ograniczone w ramach zasobów publicznych. Nie są to jedynie trudności indywidualne, ale pokazują, jak ideały merytokratyczne w szkolnictwie wyższym nadal **premują neurotypowe zachowania klasy średniej**, jednocześnie marginalizując tych, którzy odbiegają od tych norm.

Wyzwania związane ze zdrowiem psychicznym dodatkowo potęgują tę dynamikę. Choć wsparcie psychologiczne jest często niezbędne, usługi wsparcia dla osób studiujących są zazwyczaj ograniczone do kilku sesji, o ile w ogóle są dostępne, i nie zawsze odpowiadają na chroniczny lub strukturalny charakter stresu osób studiujących. Nierówności społeczne kształtują zarówno przyczyny, jak i rozwiązania: osoby studiujące, które pracują podczas studiów, biorą na siebie obowiązki opiekuńcze lub którym brakuje stabilności finansowej, są bardziej podatne na lęk, wypalenie i depresję. Warunki te są dodatkowo kształtowane przez **krzyżujące się doświadczenia neuroróżnorodności, oczekiwań związanych z płcią**, a w niektórych przypadkach także **doświadczenie rasizmu lub ksenofobii**. Jednak dostęp do długoterminowego wsparcia zdrowia psychicznego pozostaje rozwarstwiony, wzmacniając te same nierówności, które generują potrzebę jego uzyskania.

Kolejnym kluczowym punktem omawianym podczas warsztatów był wątek **religii, płci i migracji**, szczególnie w doświadczeniach muzułmanek. Niezależnie od tego, czy urodziły się

w Katalonii, czy poza, wiele z tych studentek porusza się w przestrzeniach uniwersyteckich, które sprawiają, że ich tożsamość religijna jest albo hiperwidoczna, zwłaszcza w przypadku studentek noszących hidżab, albo całkowicie niewidoczna w programach nauczania, kalendarzach i dyskursie instytucjonalnym. Często czują się zmuszone do samokontroli: decydowania, kiedy i jak mówić, które aspekty swojej tożsamości bagatelizować i jak realizować „przynależność” w środowiskach, które postrzegają je jako outsiderki. Nie są to po prostu kumulujące się bariery, ale jakościowo odrębne formy wykluczenia, które wymykają się analizie jednokierunkowej. Dwoma powtarzającymi się problemami były brak dostępnych i inkluzywnych **sal modlitewnych** oraz **brak uznania dla uroczystości religijnych i kulturalnych** w kalendarzu akademickim. Podczas gdy pierwszy problem dotyczy infrastruktury fizycznej, drugi ujawnia głębsze problemy instytucjonalnego (błédnego) uznania i szerszego braku wiedzy kulturowej i religijnej.

Kontekst geograficzny również odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu nierówności. Wiele osób studiujących pochodzi z **obszarów**

wiejskich lub małych miasteczek, gdzie tradycyjne role płciowe są głęboko zakorzenione i często krzyżują się z dynamiką klasową i kulturową. Kobiety o konserwatywnym pochodzeniu mogą spotykać się z presją, zarówno subtelną, jak i wyraźną, ze strony rodzin lub społeczności, by podążać społecznie akceptowanymi ścieżkami kariery. Presja ta nie znika po rozpoczęciu studiów; wręcz przeciwnie, często kształtuje wybory akademickie osób studiujących, podział czasu i długoterminowe aspiracje. Dla queerowych osób studiujących rozpoczęcie studiów może być pierwszą okazją do odkrywania i wyrażania swojej tożsamości, ale w małym środowisku kampusu, gdzie anonimowość jest ograniczona, widoczność może wydawać się ryzykowna. Obawy przed plotkami, ujawnieniem lub negatywną reakcją rodziny sprawiają, że wiele osób pozostaje częściowo ukrytych, co z kolei ogranicza ich zaangażowanie i poczucie przynależności. Jednak na Universitat de Vic proces rejestracji wybranego imienia i tożsamości płciowej jest dobrze ugruntowany i znormalizowany, oferując instytucjonalną gwarancję, która wspiera osoby studiujące w afirmacji ich tożsamości. Choć protokół ten stanowi ważny

krok naprzód, szersze obawy dotyczące widoczności i prywatności mogą nadal wpływać na doświadczenia osób studiujących na terenie kampusu i poza nim.

Ograniczenia materialne dodatkowo pogarszają tę dynamikę. **Transport** stał się poważną barierą, szczególnie dla osób studiujących z rodzin o niskich dochodach i środowisk wiejskich. Niewystarczający transport publiczny oznacza, że dostęp do samochodu może ograniczać możliwość uczestniczenia nie tylko w zajęciach, ale także w spotkaniach grupowych, mentoringu czy zajęciach pozalekcyjnych. Kilka osób studiujących zgłosiło podejmowanie trudnych decyzji, opuszczenie zajęć, rotację obecności lub wydawanie znacznej części dochodów na paliwo, aby tylko utrzymać się na studiach.

Wreszcie, w niektórych dziedzinach akademickich, takich jak nauki ścisłe, technologia czy wychowanie fizyczne, **nierówności strukturalne mogą być trudniejsze do nazwania**. Nie oznacza to braku wykluczenia, ale że często przybiera ono bardziej subtelne formy: poprzez milczenie, niewidzialność lub

normatywne założenia dotyczące tego, kto „naturalnie” przynależy do tych dyscyplin. Normy płciowe, rasizm i wykluczenie klasowe są często wzmacniane przez skład demograficzny kadry dydaktycznej, wzorce uczestnictwa w dialogu w salach wykładowych oraz ukryte oczekiwania dotyczące zachowania lub kompetencji. Na przykład kobiety w dziedzinach zdominowanych przez mężczyzn często zgłaszają poczucie izolacji lub konieczność osiągnięcia ponadprzeciętnych wyników, aby zdobyć takie samo uznanie jak ich rówieśnicy.

7.3.

Spostrzeżenia z Uniwersytetu Technicznego w Dortmundzie

Warsztaty studenckie na Uniwersytecie Technicznym w Dortmundzie pokazały, jak nachodzące na siebie nierówności kształtują codzienne doświadczenia osób studiujących w zakresie nauki, uczestnictwa i przynależności. Ważnym tematem było **połączenie statusu pierwszego pokolenia z pochodzeniem społeczno-ekonomicznym**. Osoby, które jako pierwsze w swoich rodzinach studiowały na uniwersytecie, często opisywały poczucie dezorientacji i osamotnienia w radzeniu sobie z oczekiwaniami akademickimi, stylami komunikacji i procesami biurokratycznymi. Brak odziedziczonego kapitału akademickiego pogłębiała **niepewność i prekaryjność finansowa**. Kilka osób uczestniczących musiało równolegle z nauką pracować, aby pokryć podstawowe koszty utrzymania, co ograniczało ich możliwości angażowania się w projekty grupowe, nawiązywania kontaktów czy zajęcia pozalekcyjne. Połączenie nieznajomości kultury akademickiej i obciążeń ekonomicznych uwypukliło, jak strukturalne nierówności kumulują się nawet w ramach formalnie merytokratycznych systemów.

Język, kultura i integracja społeczna również wyłoniły się jako kluczowe, przecinające się wymiary. Zagraniczne osoby studiujące podkreślały, jak bariery językowe wpływają nie tylko na ich wyniki w nauce, ale także na poczucie przynależności. Jedna z osób przyznała, że nawet zamówienie kawy wywoływało u nich niepokój w pierwszych tygodniach, co wskazuje na to, jak wykluczenie może objawiać się poprzez pozornie drobne, codzienne spotkania. Co więcej, różnice kulturowe w normach socjalizacji, takie jak oczekiwanie w niektórych krajach wspólnej, nieformalnej nauki w kawiarniach, ujawniły brak przestrzeni do swobodnej interakcji akademickiej w kontekście niemieckim. Te obserwacje podkreślają, że nierówność ma charakter nie tylko instytucjonalny czy strukturalny, ale jest również zakorzeniona w normach kulturowych i przestrzennych życia na kampusie.

Pojawiły się dalsze powiązania między **zdrowiem, czasem i niepewnością finansową**. Jedna z osób studiujących z chorobą przewlekłą opisała, jak praca w niepełnym wymiarze godzin, aby opłacić czesne i koszty

7.4.

Refleksje końcowe

utrzymania, wyczerpała ją fizycznie i emocjonalnie, pozostawiając niewielką swobodę odpoczynku lub nadążania za wymaganiami studiów. Ten przypadek ilustruje, jak niekorzystna sytuacja działa poprzez powiązane ze sobą czynniki, takie jak presja, choroba, trudności ekonomiczne i sztywność instytucjonalna, które wzmacniają się wzajemnie, zamiast działać w izolacji.

W tych relacjach widoczny jest wspólny mianownik: nierówności w szkolnictwie wyższym nie są postrzegane jako odrębne bariery, lecz jako **kumulatywne, wzajemnie powiązane warunki**, które kształtują emocje, możliwości i zdolność osób studiujących do partycypacji. Intersekcjonalność w tym kontekście staje się nie tylko teoretyczną ramą, ale praktycznym narzędziem do rozpoznawania, w jaki sposób struktury edukacyjne mogą łagodzić lub pogłębiać te wielowarstwowe wykluczenia. Uniwersytety muszą zatem projektować środowiska edukacyjne i systemy wsparcia, które uwzględniają złożoność realiów życia osób studiujących, a nie skupiają się na pojedynczych kategoriach w izolacji.

Głosy i doświadczenia przedstawione w tym rozdziale przypominają nam, że nierówności w szkolnictwie wyższym nie są abstrakcyjne ani wyjątkowe, lecz rzeczywiste, strukturalne i głęboko kontekstowe. Celem zastosowania perspektywy intersekcjonalnej nie jest oferowanie ogólnych rozwiązań, lecz **wspieranie krytycznej refleksji opartej na konkretnych realiach instytucjonalnych, kulturowych i społecznych**. To, co pojawia się w danym środowisku uniwersyteckim, zależy od liczby osób studiujących, otoczenia politycznego i tradycji akademickich. Dlatego sensowne zastosowanie intersekcjonalności nie polega na wdrażaniu gotowych list kontrolnych, lecz na angażowaniu się we wspólne procesy diagnozy i transformacji, uwzględniające kontekst i kierowane przez osoby najbardziej dotknięte.

Uwypuklanie perspektyw osób studiujących pomaga nam wyjść poza powierzchowne rozumienie dostępu czy inkluzji. Zwraca uwagę na materialne, kulturowe i instytucjonalne uwarunkowania, które kształtują ścieżki akademickie, ujawniając, jak wykluczenie często pojawia się w codziennym funkcjonowaniu polityk, przestrzeni i norm pedagogicznych. Słuchanie osób studiujących to nie tylko kwestia reprezentacji, ale klucz do instytucjonalnego uczenia się i transformacji. Ich świadectwa ilustrują, że nierówności nie są doświadczane w izolacji, ale poprzez spletające się dynamiki klasy, niepełnosprawności, statusu migracyjnego, płci, zdrowia, pochodzenia i innych.

Jak argumentują Ryan Naylor i Nathan Misfud (2019), dominujące podejścia koncentrujące się na budowaniu „kapitału kulturowego” lub „odporności” osób studiujących ryzykują przetrzuceniem ciężaru adaptacji na osoby już zmarginalizowane. Zamiast tego opowiadają się za podejściami strukturalnie wspierającymi, które stawiają pytanie: „Zamiast pytać, jak osoby studiujące muszą się zmienić, aby dopasować się do instytucji, powinniśmy pytać, co instytucje robią, aby stać się inkluzyw-

ne dla wszystkich osób studiujących, kadry i szerszej społeczności” (Naylor i Misfud, 2019, s. 7). Ta zmiana perspektywy leży u podstaw podejścia intersekcyjnego: nie naprawiania studentów, lecz **transformacji systemów**.

Konkretna zmiana instytucjonalna wymaga **trwałego zaangażowania i współodpowiedzialności**. Na przykład, zmniejszenie obciążeń finansowych osób studiujących poprzez zapewnienie im niedrogich mieszkań, dostępnych opcji wyżywienia czy bardziej elastycznych i realistycznych systemów stypendialnych może znacząco poprawić uczestnictwo i dobrostan. Równie ważne jest dostosowanie procedur biurokratycznych, w tym procedur przyznawania stypendiów czy usług wsparcia, tak aby odzwierciedlały one warunki życia i rzeczywiste potrzeby osób studiujących.

Włączenie oznacza również zapewnienie, że przestrzenie fizyczne, materiały edukacyjne i praktyki komunikacyjne są **dostępne i afirmujące dla wszystkich**. Kadra akademicka potrzebuje wsparcia i szkoleń, aby zrozumieć, jak nierówności strukturalne wpływają na zdolność osób studiujących do zaangażowa-

nia, zwłaszcza tych, które łączą naukę z opieką lub obowiązkami zawodowymi. Wreszcie, głos osób studiujących musi być wpisany w **zarządzanie uczelnią**: konsultacje, ankiety i struktury partycypacyjnego podejmowania decyzji mogą dostarczyć kluczowych spostrzeżeń i stworzyć bardziej odpowiedzialną politykę.

Podsumowując, stworzenie bardziej sprawiedliwych uniwersytetów wymaga zmiany sposobu myślenia i praktyki. Intersekcyjność oferuje perspektywę i metodologię tej transformacji, która uwzględnia złożoność, ceni doświadczenie życiowe i uwzględnia współodpowiedzialność. Kiedy osoby studiujące są zapraszane nie tylko do dzielenia się swoimi doświadczeniami, ale także do kształtowania warunków swojej edukacji, instytucje stają się bardziej sprawiedliwe, inkluzywne i zdolne do zmian.

Bibliografia

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

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

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

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

Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, & 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, & 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, & 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, & 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.

Praktyczne studia przypadków

W tym ostatnim rozdziale przedstawiona została seria studiów przypadków opracowanych w ramach projektu InterHEd, ilustrujących, jak intersekcjonalność może być w znaczący sposób osadzona w szkolnictwie wyższym. Każdy przypadek opiera się na osobistych doświadczeniach osób studiujących i uczących, pokazując, jak partycypacyjne, kreatywne i refleksyjne podejście może pomóc w rozwiązaniu codziennych nierówności strukturalnych w środowiskach nauczania i uczenia się. Zamiast oferować uniwersalne modele, przykłady te stanowią praktyki specyficzne dla danego kontekstu, które zachęcają do krytycznej refleksji i adaptacji w różnych dyscyplinach i instytucjach.

Studia przypadków, opracowane w roku akademickim 2024-2025, obejmują inicjatywy studenckie, warsztaty partycypacyjne oraz przykłady innowacji w programach nauczania i nauczaniu z uczelni partnerskich. Każde z nich opiera się na wspólnym szablonie, który obejmuje: kontekst, uwzględnione wymiary nauczania, zidentyfikowane potrzeby lub problemy, cele, działania lub interwencje, analizę intersekcjonalną, dowody i rezultaty, napotkane wyzwania, wymagane materiały i czas oraz osoby zaangażowane. Te wspólne ramy pomagają zrozumieć, jak zasady intersekcjonalne można przełożyć na konkretne, uwarunkowane praktyki w różnych środowiskach edukacyjnych.

8.1.

Praktyczne zastosowania intersekcyjności w nauczaniu

Poniższe cztery przypadki zostały opracowane w ramach warsztatów InterHEd dla osób uczących. Chociaż warsztaty odbyły się w każdej z instytucji, przedstawione tutaj przypadki pochodzą z Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya oraz Uniwersytetu Technicznego w Dortmundzie. Te konkretne działania były realizowane w salach wykładowych uczestników lub bezpośrednio w trakcie warsztatów.

Dziewiętnaście osób uczących z różnych dyscyplin i o różnym poziomie doświadczenia na Uniwersytecie w Vic zaangażowało się w ustrukturyzowany proces łączący wkład koncepcyjny z praktycznym zastosowaniem. W ramach warsztatów każda z osób zaprojek-

towała i wdrożyła interwencję w sali wykładowej, która uwzględniała jeden z kluczowych wymiarów projektu: *program nauczania, środowisko uczenia się, metodologię nauczania lub ocenę*. Podczas gdy zajęcia z biologii i edukacji wczesnoszkolnej były realizowane bezpośrednio w sali wykładowej, *Przewodnik Projektowania Przypadków Klinicznych (Clinical Case Design Guide)* został stworzony jako źródło informacji dla osób uczących, umożliwiające integrację refleksji intersekcyjnej z materiałami dydaktycznymi. Te trzy przypadki odzwierciedlają różne rezultaty tego procesu, pokazując, jak intersekcyjność można przełożyć na praktyki pedagogiczne uwzględniające kontekst.

Czwarty przypadek, opracowany na Uniwersytecie Technicznym w Dortmundzie, przedstawia działanie przeprowadzone w ramach samych warsztatów. Łączy on w sobie „Kwiat Mocy” i „Sieć Podobieństwa” – dwa narzędzia partycypacyjne, mające na celu wspieranie refleksji nad przywilejami, tożsamością i dynamiką grupy wśród kadry dydaktycznej.

Wszystkie te przykłady pokazują, w jaki spo-

► Zdjęcie 1.

Pierwsza sesja warsztatów dla kadry dydaktycznej na UVic.



osób refleksję nad nierównościami można przełożyć na konkretne strategie pedagogiczne, które promują włączanie i krytyczne zaangażowanie w kontekście szkolnictwa wyższego.

Przypadek A: Uwzględnienie intersekcjonalności w projektowaniu studium przypadku klinicznego (Clinical Case Study Design)

A. KONTEKST

To konkretne działanie zostało przeprowadzone przez osoby członkowskie Wydziału Nauk o Zdrowiu i Dobrobycie (FCSB) na Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

B. UWZGLĘDNIONE WYMIARY NAUCZANIA

Program nauczania • Metodyka nauczania

C. POTRZEBA / PROBLEM

Studia przypadków klinicznych powszechnie wykorzystywane w nauczaniu o zdrowiu często odzwierciedlają ograniczoną różnorodność społeczną i wiążą się z ryzykiem powielania normatywnych założeń dotyczących pacjentów i ich otoczenia. Istniała wyraźna potrzeba wsparcia kadry dydaktycznej w refleksji nad tymi uprzedzeniami oraz przeprojektowania materiałów dotyczących przypadków, aby były bardziej inkluzywne i osadzone w kontekście.

D. CELE

- Zachęcanie kadry dydaktycznej do krytycznej refleksji nad tym, w jaki sposób nierów-

ności są przedstawiane w projektowaniu studiów przypadków klinicznych.

- Zapewnienie praktycznego narzędzia, które pomoże osobom uczącym identyfikować uprzedzenia i uwzględniać perspektywy intersekcjonalne.
- Wspieranie kształcenia przyszłych osób pracujących w ochronie zdrowia, które będą potrafiły rozpoznawać i rozwiązywać złożone nierówności społeczne, mające wpływ na zdrowie i dobre samopoczucie.

E. DZIAŁANIA / INTERWENCJA

Opracowany został refleksyjny przewodnik dydaktyczny, aby wesprzeć osoby uczące we włączaniu intersekcjonalności do projektowania i wykorzystywania przypadków klinicznych. Przewodnik proponuje **trzyetapowe podejście**:

1. **Przejrzenie studium przypadku:** Zidentyfikowanie tematu, przedstawionych danych oraz wszelkich ukrytych założeń lub pominięć.

2. **Postawienie pytania do przemyślenia:** przeanalizowanie przypadku przez pryzmat pozycji społecznych i relacji władzy, biorąc pod uwagę potencjalne bariery, założenia normatywne i czynniki kontekstowe kształtujące interwencję.

3. **Przeprojektowanie lub uzupełnienie przypadku:** wprowadzenie elementów odzwierciedlających różnorodność społeczną, na przykład status migracyjny, wiek, status społeczno-ekonomiczny, niepełnosprawność, warunki życia lub doświadczenia związane z dyskryminacją.

Przykład:

- Oryginalne studium przypadku (wersja neutralna): 78-letnia kobieta uczęszczająca na fizjoterapię z powodu bólu barku, mieszkająca samotnie i cierpiąca na postępującą utratę sprawności ruchowej.
- Uzupełnione studium przypadku intersekcjonalnego: Khadija, 78-letnia kobieta pochodzenia marokańskiego, mieszkająca

samotnie w peryferyjnej dzielnicy z ograniczonym dostępem do usług publicznych. Mówi po hiszpańsku w stopniu podstawowym, wyemigrowała 20 lat temu, jest aktywna w swojej wspólnotce religijnej, cierpi na przewlekły ból barku i wyraża nieufność wobec leczenia z powodu wcześniejszych doświadczeń rasistowskich.

F. ANALIZA INTERSEKCYJALNA

Działanie to wspiera identyfikację tego, w jaki sposób nierówności strukturalne, takie jak te związane z płcią, wiekiem, pochodzeniem etnicznym, statusem migracyjnym i statusem społeczno-ekonomicznym, kształtują doświadczenia związane z opieką zdrowotną.

G. DOWODY I WYNIKI

Przewodnik pełni funkcję zasobu pedagogicznego, wspomagającego refleksję i przeprojektowywanie materiałów dydaktycznych. Dostarcza osobom uczącym ram umożliwiających integrację zagadnień złożoności społecznej i równości w szkoleniach klinicznych.

H. WYZWANIA

- Wymaga czasu i zaangażowania ze strony kadry dydaktycznej.
- Zależy od znajomości przez osoby uczące podejścia intersekcyjnego.

I. MATERIAŁY I CZAS

- Dokument stanowiący przypadek do refleksji.
- Przykład przeprojektowanego przypadku.

J. OSOBY AUTORSKIE / OSOBY WSPÓŁTWÓRCZE

José Antonio Merchán Baeza, Marina Di Maso Tarditti, Sergi Blancafort i Laura Rota Mulsoll

Przypadek B:

Wprowadzenie tematu nierówności w programach licencjackich z edukacji wczesnoszkolnej

A. KONTEKST

To konkretne działanie zostało opracowane i wdrożone przez kadre dydaktyczną Wydziału Edukacji, Tłumaczeń i Nauk Humanistycznych (FETEP) na Uniwersytecie Vic – Uniwersytecie Centralnym w Katalonii.

B. UWZGLĘDNIONE WYMIARY NAUCZANIA

Metodyka nauczania • Partycypacja

C. POTRZEBA / PROBLEM

To działanie miało na celu rozwiązanie problemu nierównego uczestnictwa w dużych grupach studenckich oraz niechęci osób studiujących do nawiązywania kontaktów z osobami rówieśniczymi spoza ich zwykłego kręgu towarzyskiego. Wcześniejsze doświadczenia w salach wykładowych pokazały, jak ukryta dynamika społeczno-ekonomiczna i kulturowa wpływała na tworzenie grup roboczych, szczególnie między osobami studiującymi z różnych ścieżek edukacyjnych (licencjat kontra kształcenie zawodowe) i o różnym pochodzeniu (obszary miejskie kontra wiejskie).

D. CELE

- Określenie czynników wpływających na nierówny udział w zajęciach.
- Zachęcanie do elastyczności w tworzeniu grup sprzyjających pracy zespołowej.
- Promowanie współpracy i interakcji pomiędzy osobami studiującymi z różnymi doświadczeniami.

E. OSOBY UCZESTNICZĄCE I OTOCZENIE

Kurs: *Naturalesa del Coneixement Artístic i Literari*

Stopień: Edukacja wczesnoszkolna (I rok)
Wydział: FETEP (Facultat d'Educació, Traducció i Humanitats)

F. DZIAŁANIE / INTERWENCJA

Aby promować bardziej heterogeniczną dynamikę współpracy, zespół dydaktyczny zaprojektował podstawowe zadanie kursowe: zaprojektowanie instalacji artystycznej opartej na temacie „*gniazdo*” lub „*własny pokój*”. Przed rozpoczęciem projektu grupowego

osoby studiujące ukończyły trzy ćwiczenia przygotowawcze, mające na celu rozwijanie autorefleksji i przełamywanie utartych schematów grupowych:

1. Opis miejsca zabaw dla dzieci: osoby studiujące opisały miejsce, w którym bawiły się w wieku pięciu lat, zastanawiając się, czy było ono wspólne czy indywidualne, zaprojektowane specjalnie czy improwizowane, wewnątrz czy na zewnątrz, a także jak wpłynęło na ich wczesne doświadczenia.

2. Opis obecnej przestrzeni osobistej: osoby studiujące opisały swój obecny pokój, co ujawniło nierówności związane z warunkami mieszkaniowymi, kontekstem rodzinnym i otoczeniem.

3. Reorganizacja grupy: opierając się na typologiach przestrzeni do zabawy w dzieciństwie (wspólna, zaprojektowana, improwizowana lub na świeżym powietrzu), osoba ucząca tworzyła nowe grupy, celowo mieszając osoby studiujące, które wcześniej nie pracowały razem.

Po tym przegrupowaniu osoby studiujące wspólnie stworzyły instalacje artystyczne, zastanawiając się jednocześnie nad tym, jak przestrzeń, współpraca i wspólna pamięć wpłynęły na zaangażowanie i kreatywność w sali. Aby ocenić wpływ, przeprowadzono dziesięć grup fokusowych z udziałem osób studiujących, aby zbadać, czy nowa dynamika sprzyjała bardziej sprawiedliwej współpracy.

G. ANALIZA INTERSEKCYJALNA

Ćwiczenie to ukazało, jak czynniki kulturowe, społeczno-ekonomiczne i geograficzne wpływają na interakcje w sali wykładowej i formowanie się grup. Zachęcało do refleksji nad różnorodnością i współpracą wykraczającą poza istniejące podziały społeczne.

H. DOWODY I WYNIKI

Wyniki badań grup fokusowych ujawniły, że tworzenie grup było zazwyczaj uwarunkowane czynnikami praktycznymi, takimi jak logistyka dojazdów i postrzegane zdolności akademickie, a nie kryteriami kulturowymi czy społeczno-ekonomicznymi. Niemniej jednak opór przed zmianą grup uwypuklił preferencje osób studiujących

Przypadek C: Badanie nierówności na studiach licencjackich z biologii

do korzystania ze znanych sieci rówieśniczych. Ćwiczenie to pokazało wartość celowego przerywania domyślnych podziałów na grupy i wskazało na potrzebę trwałych strategii włączenia elastycznych, inkluzywnych praktyk współpracy do całego programu nauczania.

I. WYZWANIA

- Trwały opór osób studiujących przed zmianą grupy.
- Potrzeba ciągłego wzmacniania elastycznego grupowania w ramach kursów.

J. MATERIAŁY

- Opisowe arkusze ćwiczeń dotyczące przestrzeni do zabawy i przestrzeni osobistej.
- Założenie grupy i projekt instalacji artystycznej na temat „gniazdo / własny pokój”.
- 10 grup fokusowych do oceny.

K. OSOBY AUTORSKIE / OSOBY WSPÓŁTWÓRCZE

Mia Güell i Laia Solé Coromina

A. KONTEKST

Przypadek ten został stworzony i wdrożony przez osoby uczące na Wydziale Nauk Ścisłych, Technologii i Inżynierii (FCTE) na Uniwersytecie Vic – Uniwersytecie Centralnym w Katalonii.

B. UWZGLĘDNIONE WYMIARY NAUCZANIA

Środowiska edukacyjne • Program nauczania
• Pedagogika i metodyka nauczania • Ocena

C. POTRZEBA / PROBLEM

Celem działania było zidentyfikowanie i rozwiązanie problemów nierówności odczuwanych przez osoby studiujące pierwszego roku studiów licencjackich z biologii i biotechnologii. Działanie to było odpowiedzią na potrzebę zrozumienia, jak osoby studiujące doświadczają nierówności w środowisku wykładowym i laboratoryjnym, oraz określenia działań mających na celu ich minimalizację.

D. CELE

- Zbadanie, jak osoby studiujące postrzegają nierówności na zajęciach uniwersyteckich.
- Przeanalizowanie, w jaki sposób takie nierówności wpływają na ich doświadczenie edukacyjne.
- Określenie możliwych działań mające na celu zmniejszenie tych nierówności.

E. OSOBY UCZESTNICZĄCE I OTOCZENIE

Wydział: Wydział Nauk Ścisłych, Technologii i Inżynierii (FCTE)
Kierunek: Biologia i biotechnologia
Rok: Pierwszy rok
Liczba osób uczestniczących: 136 osób studiujących (osoby respondenckie ankiety)

F. DZIAŁANIE / INTERWENCJA

W ramach działania opracowano i rozestano kwestionariusz diagnostyczny mający na celu identyfikację postrzeganych nierówności w środowisku akademickim. Ankieta, skierowana do osób studiujących pierwszego roku

studiów licencjackich, miała na celu zebranie jakościowych informacji na temat ich doświadczeń. Zamiast opierać się na formacie odpowiedzi zamkniętych, kwestionariusz zawierał trzy pytania otwarte dla każdego obszaru tematycznego:

- Jaka Twoja osobista potrzeba nie została zaspokojona?
- Jak to na Ciebie wpłynęło?
- Co Twoim zdaniem można zrobić, aby poprawić sytuację?

Pytania te powtarzano w następujących trzech obszarach tematycznych:

1. Środowiska edukacyjne: obejmujące sale wykładowe, laboratoria i platformy cyfrowe
2. Program nauczania, pedagogika i metodyka nauczania
3. Ocena i wsparcie akademickie

Odpowiedzi dały szczegółowy obraz tego, jak osoby studiujące doświadczają nierówności w codziennym życiu akademickim. Zgłaszane **problemy w środowisku nauczania** obejmowały słabą akustykę, niewystarczające oświetlenie, brak dostępności dla osób studiujących z niepełnosprawnościami ruchowymi oraz ograniczony dostęp do komputerów lub niezawodnego Internetu. Niektóre osoby studiujące zwróciły również uwagę na brak miejsc do modlitwy i odpoczynku na terenie kampusu.

W kontekście **programu nauczania i samego procesu nauczania**, osoby studiujące wskazywały na monotonne lub nadmiernie teoretyczne zajęcia, ograniczone możliwości uczestnictwa oraz brak zajęć interaktywnych i praktycznych. Wspomniano również o barierach językowych, zróżnicowanych stylach uczenia się oraz niewystarczającym wykorzystaniu zasobów wizualnych lub multimedialnych. Kilka osób respondenckich zgłosiło doświadczenia dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie etniczne lub wiek.

W odniesieniu do **oceny i wsparcia akademickiego**, osoby studiujące wyraziły zaniepokojenie nadmiernym poleganiem na egzaminach końcowych, sztywnymi terminami oraz brakiem uznania dla wysiłku i zaangażowania. Wskazali również na niespójne wdrażanie Indywidualnych Planów Wsparcia i zakwestionowali uczciwość mechanizmów oceny koleżeńskiej i samooceny.

W ostatniej części kwestionariusza osoby studiujące zostały poproszone o **zaproponowanie konkretnych usprawnień**. Sugestie obejmowały ulepszenie infrastruktury sal wykładowych, zapewnienie większej liczby miejsc do nauki i odpoczynku, zróżnicowanie formatów oceniania, zwiększenie liczby zajęć praktycznych, poprawę komunikacji z osobami uczącymi oraz promowanie bardziej sprawiedliwych praktyk pracy w grupach.

G. ANALIZA INTERSEKCYJNALNA

Odpowiedzi wykazały, że nierówności w nauce i uczeniu się są powiązane z różnymi i wzajemnie powiązanymi czynnikami, takimi jak dostępność fizyczna, pochodzenie spo-

łeczno-ekonomiczne, płeć, znajomość języka i styl uczenia się.

H. DOWODY I WYNIKI

Spośród 136 odpowiedzi 26 osób studiujących stwierdziło, że nie odczuwają skutków nierówności, natomiast 110 wskazało bariery utrudniające ich edukację i udzieliło komentarzy. Ankieta pozwoliła uzyskać kompleksowy obraz obszarów, w których nierówności są najbardziej widoczne, a także stanowiła podstawę do zaprojektowania usprawnień instytucjonalnych i pedagogicznych.

I. WYZWANIA

- Zapewnienie wystarczającej liczby osób uczestniczących w celu uzyskania reprezentatywnych danych.
- Zaprojektowanie kwestionariusza, który jest przejrzysty, dostępny i odnoszący się do różnorodnych doświadczeń osób studiujących.

J. MATERIAŁY

- Kwestionariusz internetowy dotyczący odczuwanych nierówności.
- Dane zebrane od 136 osób studiujących.
- Analiza odpowiedzi pogrupowanych według trzech wymiarów (środowisko nauczania, program nauczania/pedagogika, ocena).

K. OSOBY AUTORSKIE / OSOBY WSPÓŁTWÓRCZE

Àngels Leiva Presa

Przypadek D: Rozważanie przecięcia poprzez Kwiat Mocy i Sieć Podobieństwa

A. KONTEKST

W ramach projektu InterHEd na Uniwersytecie Technicznym w Dortmundzie odbyły się dwudniowe warsztaty, których celem było wsparcie kadry dydaktycznej w zrozumieniu i stosowaniu intersekcyjności w programach nauczania (Mergner i in., 2025).

B. UWZGLĘDNIONE WYMIARY NAUCZANIA

Program nauczania • Metodyki nauczania • Partycypacja

C. POTRZEBA / PROBLEM

Osoby uczestniczące nie miały wcześniej styczności z koncepcją intersekcyjności i szukały praktycznych sposobów przełożenia jej na konteksty nauczania.

D. CELE

- Wspieranie kadry dydaktycznej w zrozumieniu i stosowaniu intersekcyjności w projektowaniu programów nauczania.
- Umożliwienie refleksji nad pozycją i nierównościami strukturalnymi.

- Dostarczanie narzędzi partycypacyjnych, które pozwolą doświadczyć interseksjonalności w praktyce, a nie w teorii.
- Zachęcanie do dyskusji na temat tego, w jaki sposób treść kursu i metody nauczania odzwierciedlają lub kwestionują dominujące normy.

E. OSOBY UCZESTNICZĄCE I OTOCZENIE

W obu warsztatach wzięły udział 24 osoby z różnych środowisk akademickich, głównie z doświadczeniem w nauczaniu krótszym niż trzy lata.

F. DZIAŁANIE / INTERWENCJA

Zastosowano dwa narzędzia partycypacyjne: **Kwiat Mocy** (Flower Power) i **Sieć Podobieństw** (Net of Similarities).

- **Kwiat Mocy** umożliwił osobom uczestniczącym refleksję nad dominującymi i marginalizowanymi pozycjami społecznymi w kategoriach takich jak język, obywatelstwo, niepełnosprawność, tożsamość

płciowa i pochodzenie klasowe. Pomógł on ukazać, jak przecinające się osie przywilejów i wykluczenia kształtują nie tylko to, kto jest obecny w sali wykładowej, ale także sposób pozycjonowania, legitymizacji i przekazywania wiedzy.

- **Sieć Podobieństw** posłużyła jako ćwiczenie rozgrzewkowe. Osoby uczestniczące zostały poproszone o znalezienie wspólnych doświadczeń z osobami, których nie znali, i wizualizowanie tych powiązań w fizycznej sieci. Choć metoda ta nie dotyczyła bezpośrednio władzy, skłoniła do dyskusji na temat tego, jak pozycja społeczna kształtuje poczucie wspólnoty.

G. ANALIZA INTERSEKSCJONALNA

Osoby uczestniczące dyskutowały o tym, w jaki sposób założenia zawarte w treściach kursu lub przykładach mogą odzwierciedlać dominujące normy i w jaki sposób zróżnicowane odniesienia, głosy i sposoby zaangażowania mogą temu zakwestionować.

H. DOWODY I WYNIKI

Ewaluacje po warsztatach potwierdziły, że osoby uczestniczące uznały narzędzia za pomocne w stosowaniu myślenia interseksjonalnego w nauczaniu. Wszystkie osoby zgłosiły lepsze zrozumienie interseksjonalności, a większość z nich zaczęła już wdrażać jej elementy na swoich kursach. Niektóre osoby uczestniczące uznały Kwiat Mocy za emocjonalnie intensywny, co podkreśla wagę odpowiedniego ujęcia i starannego prowadzenia dyskusji podczas planowania takich refleksji na własnych kursach.

I. WYZWANIA

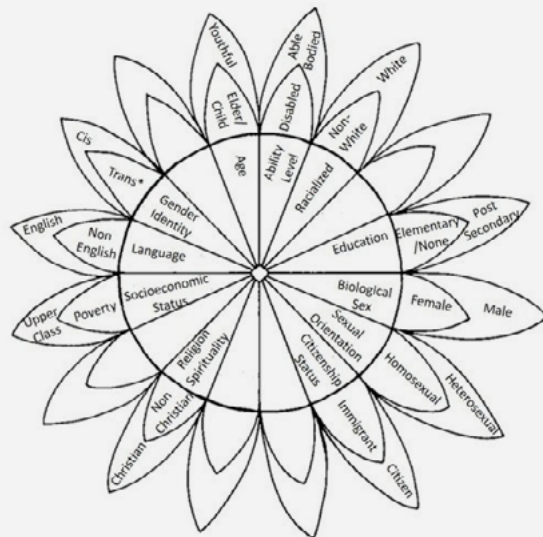
U niektórych osób uczestniczących wystąpiło duże natężenie emocjonalne, wymagające starannego prowadzenia rozmowy.

J. MATERIAŁY I CZAS

- Arkusz lub szablon *Power Flower*.
- Przestrzeń, w której osoby uczestniczące mogą się poruszać i łączyć w ramach Sieci Podobieństwa.
- Czas trwania: warsztaty dwudniowe.

Zdjęcie 2.

Wzór Kwiatu Mocy z WeRise (b.d.)

**K. BIBLIOGRAFIA**

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, & Leişytë, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance on-line 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 (Red.) (2025). *Obiecujące praktyki. Raport*. Uniwersytet Jagielloński.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-PL.pdf>

WeRise. (b.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.

Badanie doświadczeń osób studiujących i nierówności w szkolnictwie wyższym

Poniższe dwa studia przypadków zostały opracowane w ramach warsztatów studenckich przeprowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim w ramach projektu InterHEd. Analizują one, jak krzyżujące się nierówności kształtują codzienne doświadczenia osoby studiujące w szkolnictwie wyższym, od dostępu do mieszkań i zasobów materialnych, po uczestnictwo w zajęciach i działania zbiorowe. Razem ilustrują one, jak podejście partycypacyjne może wzmocnić głos osób studiujących i dostarczyć istotnego wglądu w uwarunkowania strukturalne wpływające na równość w szkolnictwie wyższym.

Przypadek A: Badanie intersekcjonalności w kontekście strajku studenckiego

A. KONTEKST

Pilotażowe seminarium na temat intersekcjonalności odbyło się w maju 2024 roku podczas 17-dniowej okupacji studenckiej akademika „Kamionka” w Krakowie, ponieważ wcześniej władze uczelni podjęły decyzję o jego zamknięciu. Podczas strajku osoby studiujące zorganizowały posiłki i dyskusje na temat strategii i taktyki, a także wykłady, warsztaty i debaty z zaproszonymi gośćmi i gościami, aby wspólnie zmierzyć się z kryzysem mieszkaniowym. Propozycja seminarium na temat intersekcjonalności została zaakceptowana przez osoby organizatorskie.

B. UWZGLĘDNIONE WYMIARY NAUCZANIA

Środowiska edukacyjne • Partycypacja • Program nauczania

C. POTRZEBA / PROBLEM

Osoby studiujące borykały się z trudnościami ekonomicznymi, brakiem bezpieczeństwa mieszkaniowego i brakiem wsparcia instytucjonalnego. Zamknięcie akademików zagroziło dostępowi do niedrogich mieszkań, klu-

czowego warunku umożliwiającego osobom studiującym samowystarczalność w nauce. Seminarium miało na celu stworzenie przestrzeni do dyskusji o tym, jak nierówności wpływają na codzienne życie i doświadczenia edukacyjne osób studiujących.

D. CELE

- Przedstawienie koncepcji intersekcjonalności i jej przydatności w zrozumieniu sytuacji strajkujących osób studiujących.
- Stworzenie bezpiecznej i wspólnej przestrzeni do dzielenia się osobistymi doświadczeniami związanymi z nierównościami.
- Określenie głównych barier, z jakimi borykały się osoby studiujące w kontekście klasy, mieszkania, zdrowia i płci.

E. OSOBY UCZESTNICZĄCE I OTOCZENIE

W okupacji i seminarium wzięło udział około 50 osób studiujących. Do przeprowadzenia sesji zaproszono dwie nauczycielki akademickie. Spotkanie odbyło się w piwnicy budynku akademika, gdzie władze odcięły prąd.

F. DZIAŁANIE / INTERWENCJA

Po krótkim wprowadzeniu do koncepcji intersekcjonalności i jej związku ze strajkiem, osoby uczestniczące rozpoczęły otwartą rozmowę. Osoby studiujące podzieliły się osobistymi historiami dotyczącymi swoich doświadczeń z trudnościami ekonomicznymi, mieszkaniowymi, problemami ze zdrowiem psychicznym, neuroatypowością i ubóstwem menstruacyjnym. Dyskusja toczyła się w atmosferze wspólnych emocji, wspólnoty i zaufania, oświetlonej blaskiem świec, które były używane w związku z odcięciem prądu.

G. ANALIZA INTERSEKCYJALNA

Tematy poruszane podczas rozmowy ujawniły, jak różne osie nierówności (klasa, status migracyjny, zdrowie, płeć i neuroroznorodność) przecinają się, kształtując dostęp osób studiujących do studiów i ich dobrostan. Doświadczenia zagranicznych osób studiujących z Ukrainy i Białorusi, osób studiujących z problemami zdrowia psychicznego oraz osób dotkniętych ubóstwem menstruacyjnym uwypukliły mnogość barier w środowisku akademickim.

H. DOWODY I WYNIKI

Seminarium pozwoliło osobom uczestniczącym wyrazić i połączyć różnorodne doświadczenia marginalizacji. Dyskusja podkreśliła, że warunki ekonomiczne, bariery biurokratyczne i problemy zdrowotne ograniczają równy udział w szkolnictwie wyższym. Sprzyjało to solidarności i wspólnej refleksji osób studiujących i uczących.

J. WYZWANIA

- Seminarium odbyło się w czasie politycznie drażliwego strajku studenckiego.
- Ujawnianie emocjonalnych i osobistych doświadczeń wymagały starannego moderowania rozmową oraz zaufania.
- Brak prądu i formalnego wsparcia stwarzał trudne warunki.

Przypadek B: Wspólny Manifest z perspektywy intersekcjonalnej

A. Kontekst

Warsztaty zatytułowane „*Tworzenie zmiany: intersekcjonalność i rzecznictwo osób studiujących*” zostały zorganizowane na Uniwersytecie Jagiellońskim jako partycypacyjne doświadczenie dla grupy osób studiujących, która spotykała się w trzech kolejnych cotygodniowych sesjach. Celem tych spotkań było zbadanie, jak intersekcjonalność kształtuje życie akademickie osób studiujących poprzez refleksję teoretyczną, ekspresję twórczą i pracę zespołową.

B. UWZGLĘDNIONE WYMIARY NAUCZANIA

Program nauczania • Partycypacja • Pedagogika i metodyka nauczania

C. POTRZEBA / PROBLEM

Osoby studiujące doświadczają różnorodnych i wzajemnie powiązanych form nierówności w szkolnictwie wyższym. Istniała potrzeba stworzenia przestrzeni, w której mogłyby wspólnie zastanowić się nad tymi doświadczeniami i je wyrazić.



D. CELE

- Przedstawienie koncepcji interseksjonalności i jej znaczenia dla doświadczeń akademickich osób studiujących.
- Ułatwianie refleksji nad tym, w jaki sposób tożsamość kształtuje interakcje z programami nauczania, oceną i środowiskami edukacyjnymi.
- Umożliwienie osobom studiującym wspólne stworzenie Manifestu wyrażającego ich wspólne spostrzeżenia, wyzwania i żądania rozwiązań mających na celu zaspokojenie tych potrzeb.

E. OSOBY UCZESTNICZĄCE I OTOCZENIE

Osoby uczestniczące: grupa osób studiujących Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czas trwania: trzy spotkania w kolejnych tygodniach.

Sceneria: warsztaty partycypacyjne łączące dyskusję i ćwiczenia twórcze.

F. DZIAŁANIE / INTERWENCJA

Warsztaty zapoznały osoby studiujące z interseksjonalnością jako ramą do zrozumienia, jak różne aspekty tożsamości, takie jak płeć, rasa, klasa i niepełnosprawność, przenikają się, kształtując indywidualne doświadczenia. Poprzez dyskusje i lektury, osoby uczestniczące zapoznały się z podstawami teoretycznymi i zastanowiły się nad tym, jak przywileje i marginalizacja funkcjonują w środowisku akademickim.

Osoby studiujące pracowały w małych grupach, omawiając, jak ich tożsamość wpłynęła na doświadczenia związane z metodami oceniania, stylami nauczania, środowiskiem uczenia się i programami nauczania. Ćwiczenia kreatywne, takie jak rysowanie, odgrywanie ról i rzeźbienie ciała, służyły wyrażaniu emocji i spostrzeżeń.

Głównym zadaniem było wspólne stworzenie **Manifestu**. Każda grupa skupiła się na konkretnym wyzwaniu i opracowała krótki dokument, w którym omówiła jego niuanse. Manifesty

► Zdjęcie 3.

Przykładowe Manifesty osób studiujących na Uniwersytecie Jagiellońskim przedstawiające zmagania ekonomiczne w trakcie studiów

zostały później zaprezentowane i omówione podczas finałowego dnia wystawy. Wystawa zatytułowana *Czy student to człowiek?* zaprezentowała serię manifestów napisanych przez osoby studiujące socjologię. Wystawie towarzyszyło otwarte seminarium prezentujące wyniki warsztatów InterHEd oraz publikacja poświęcona warunkom materialnym życia studenckiego. Publikacja powstała w oparciu o projekty badawcze zrealizowane przez osoby studiujące w ramach kursu *Socjologia w działaniu*. Celem wydarzenia było zgromadzenie osób studiujących, osób uczących i władz uczelni w celu pobudzenia dialogu na temat doświadczeń osób studiujących oraz czynników strukturalnych kształtujących szkolnictwo wyższe.

G. ANALIZA INTERSEKcjONALNA

Podczas warsztatów wykorzystano interseksjonalność jako narzędzie analityczne i kreatywne, co pozwoliło osobom studiującym połączyć nierówności strukturalne z doświadczeniami życiowymi i określić sposoby, w jakie nierówności te się przecinają i ujawniają w szkolnictwie wyższym.

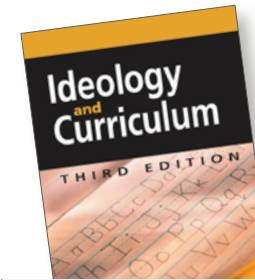
H. DOWODY I WYNIKI

Osoby studiujące przygotowały Manifesty, w których podkreślały takie doświadczenia, jak trudności ekonomiczne, oczekiwania związane z płcią i bariery językowe. Manifesty posłużyły jako narzędzie refleksji i rzecznicstwa, mające na celu podniesienie świadomości na temat wyzwań intersekcyjności w środowisku akademickim.

I. WYZWANIA

- Wymaga środowiska pełnego zaufania i bezpieczeństwa emocjonalnego.
- Zależy od dobrowolnego uczestnictwa.
- Wymaga wskazówek od osoby prowadzącej oraz czasu na zbiorową syntezę.

Bibliografía końcowa



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, July 1). 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, & 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* (3rd ed.). Routledge Falmer.

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

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

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

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

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

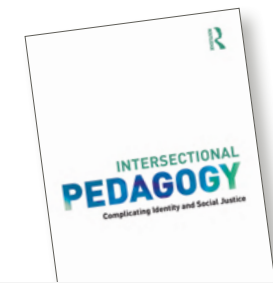
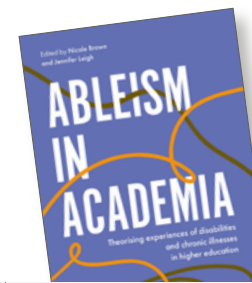
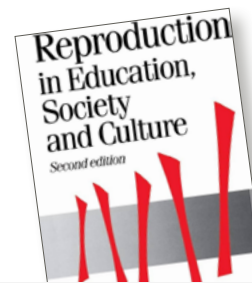
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & 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, & Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd 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* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- Brown, Nicole, & 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, & 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. In 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., & Rios, Desdama. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-5>
- Case, Kim A. (Ed.). (2017). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>



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

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

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

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

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

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

Collins, Patricia Hill, & 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* (2nd 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.ctv11hpkdj>

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

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

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

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

Cooper, Grant, & 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, & Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. In M. Noon & E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan.

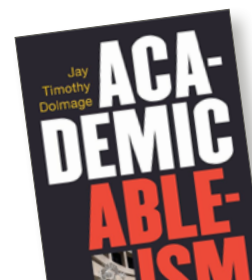
<https://doi.org/10.1057/97803339778803>

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

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

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

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



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

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

Deed, Craig, & 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, & 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.

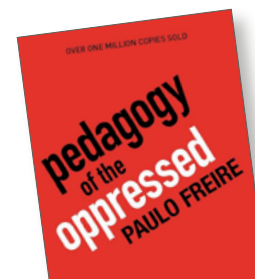
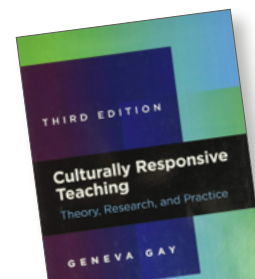
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>

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, & 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, & 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, & 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., & 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* (2nd ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780

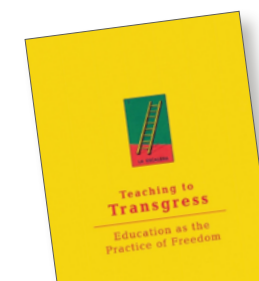
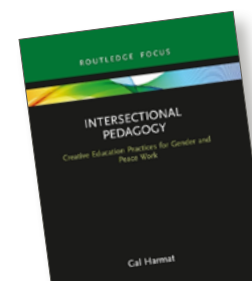
Giermanowska, Ewa, Raław, Mariola, & Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. In *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.

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

Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, & 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* (1st ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084



García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, i González-Ruiz, Lorena (Red.) (2025). *Raport o innowacyjnych metodach nauczania: Narzędzia pedagogiczne na rzecz włączania intersekcyjności do edukacji akademickiej*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/Innovative-Teaching-Methods-Report-PL.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. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 150-170). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>

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

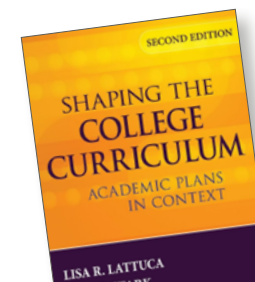
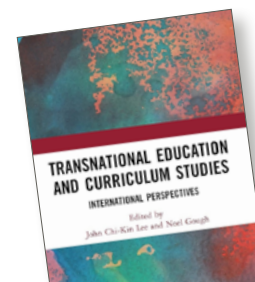
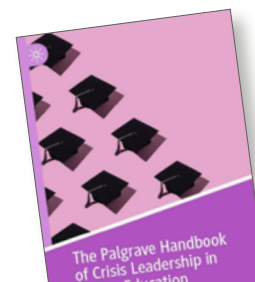
Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.
<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>

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., & 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., & 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, & Jones, James M. (Eds.). (2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

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

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

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

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

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

Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, & 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, & 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

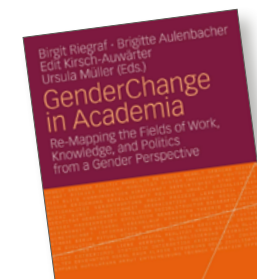
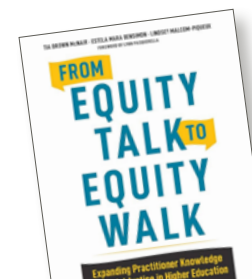
Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Review*, 25(3), 207–226.

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

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

Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Jan McArthur & 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, & 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, & 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, & 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, & 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, & Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

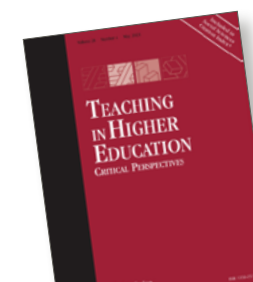
<https://doi.org/10.17645/si.9829>

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

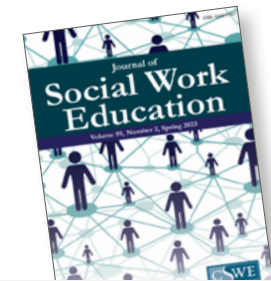
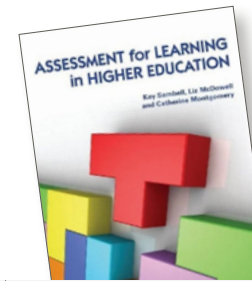
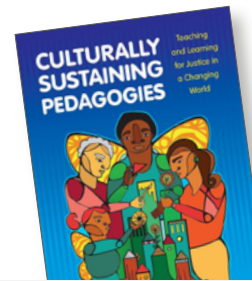
https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/

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/c00cad36-en>

Oliveira, Luísa, & Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, & 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, & 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, & 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, & Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352.

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

Rehman, Maham, Santhanam, Divya, & 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-Preciuos_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf

Sambell, Kay, McDowell, Liz, & 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*.

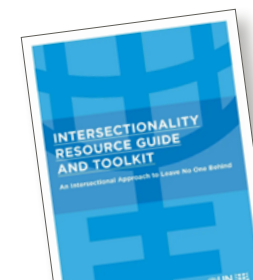
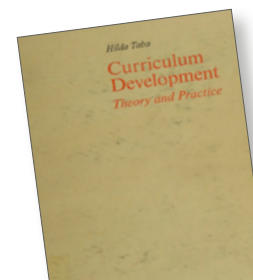
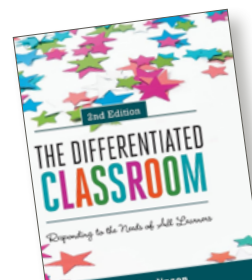
https://www.genera-network.eu/_media/genera-genera_gender_dimensions_of_physics.pdf

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, & 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. & 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, & 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 & 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, & 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* (2nd ed.). ASCD. ISBN 9781416618607

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

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

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

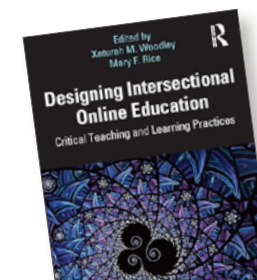
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>

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

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

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

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



University of Hamburg. (2025a, 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, & Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen & 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 (Red.) (2025). *Obiecujące praktyki. Raport*. Uniwersytet Jagielloński.

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

