INTERSECCIONALIDAD. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES. CULTURAS.

- INTERSECCIONALIDAD EN LOS PLANES DE IGUALDAD
  - 1. INTRODUCCIÓN
  - 2. ¿A qué hacemos referencia con el término interseccionalidad?
  - 3. La interseccionalidad y el trabajo en los centros educativos y las aulas. Plan de igualdad.
  - 3.1. Las epistemologías feministas y los saberes situados.
  - 3.2. Las pedagogías feministas como prácticas encarnadas y afectivas
  - 3.3. Relaciones y jerarquías de poder: el énfasis en la dimensión relacional y colectiva de la construcción de saberes.
  - 3.4. Preocupación por mejorar las condiciones materiales de vida de las personas.
  - 4. Conclusión

Copyright 2026

- Bibliografía
- CRÉDITOS

Copyright 2026

INTERSECCIONALIDAD EN LOS PLANES DE IGUALDAD

Copyright 2026

1. INTRODUCCIÓN

Hacer un Plan de igualdad en un centro significa, fundamentalmente, **afrontar una gran transformación**, mirar la realidad de otro modo, considerar lo humano desde un punto de vista más amplio. Significa también recoger las nociones que el pensamiento contemporáneo ha puesto a nuestra disposición para enfrentar la realidad. A veces somos capaces de ver cómo hay avances científicos a nuestro alcance que permiten que el mundo sea interpretado de otra manera, pero nos cuesta más atender a otras herramientas conceptuales que también logran enfocar de nuevo la realidad. A pesar de ello, **como docentes, una de nuestras tareas imprescindibles es ir actualizando nuestro bagaje en el ámbito de lo social y de las humanidades**, revisar de un modo crítico las nociones que ya están superadas y utilizar otros términos, otros conceptos, que puedan llevar a una mayor complejidad en nuestra visión de lo humano. Dado que tratamos con seres humanos y que nuestro trabajo se centra ahí, esa sería una prioridad.

El término **interseccionalidad** puede ser una de esas herramientas conceptuales.

Copyright 2026

INTERSECCIONALIDAD EN LOS PLANES DE IGUALDAD

2. ¿A qué hacemos referencia con el término interseccionalidad?

La mejor manera de que nos acerquemos al término es que nos lo explique **Kimberlé Crenshaw,** la persona a quien se atribuye la popularización de un término que desde finales de los años 70 del siglo XX venía a aludir a la idea formulada por un grupo como el «**Combahee River Collective**», enunciado en su texto **"A Black Feminist Statement**" como una «**simultaneidad de opresiones» (Platero, 2012: 33).** En la siguiente charla TED, podemos encontrar algunas claves para comprender no solo dicho término, que surge como una herramienta conceptual para el articulan, sino la



1

https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

Una vez visto el vídeo, quizá podemos comprender que las herramientas conceptuales no son algo abstracto, teórico y ajeno, sino algo que nos permite pensar en lo que no era pensable, lo que no abordábamos porque nos resultaba invisible. O bien pensar algo que intuíamos pero desde otra óptica.

Propuesta de actividad

1. Piensa en tres personas de tu centro educativo que se vean situadas en esta encrucijada, es decir que sean interpeladas por alguno o algunos de estos elementos:

- Racismo

- Sexismo

- Machismo

- Clasismo

- Xenofobia

- Capacitismo

- Antigitanismo

- LGTBIfobia

- Discriminación por cuestión de edad.

Trata de visualizar a estas tres personas y de recordar sus nombres, sus caras.

2. Trata de pensar en una estrategia que desde la política educativa de tu centro, desde los espacios, desde lo curricular... permita paliar los efectos de al menos dos de estas discriminaciones por un lado en tu centro y por otro en tu aula. Es decir, piensa en dos formas de trabajo que, sin dirigirse específicamente a esas personas concretas, puedan mejorar sus condiciones de vida en la escuela. Enúncialas y trata de describirlas brevemente.

Copyright 2026

Copyright 2026

3. La interseccionalidad y el trabajo en los centros educativos y las aulas. Plan de igualdad.

En la **Orden 1003/2018** aparece reflejado como uno de los principios a los que estarán sujetas las actuaciones que se desarrollen en torno al **Plan de igualdad**. Más concretamente, en la orden, en el punto 4 del artículo 11 se indica que:

> *Las actuaciones que se desarrollen estarán sujetas a los principios de igualdad efectiva y equidad de género, transversalidad, interseccionalidad, empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista, nuevas masculinidades y la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres.*

Si atendemos a una perspectiva interseccional se pueden comprender mejor los matices que constituyen el trabajo en los planes de igualdad. **Porque diseñar un Plan desde un punto de vista interseccional implica siempre revisar todos los ejercicios de exclusión que llevamos a cabo y hacer algo en positivo** para que todas las personas que constituyen las comunidades educativas tengan posibilidades de participar y de aprender en el contexto escolar.

Los centros educativos habrían de ser y son lugares de aprendizaje en toda su magnitud. Aunque no todos los aprendizajes que se llevan a cabo en los mismos van en la línea marcada de manera explícita desde los Proyectos Educativos de Centro o desde los Planes de Mejora. **Los aprendizajes que se dan en ocasiones guardan relación con aquellos aspectos que son constitutivos de lo escolar como institución y del discurso pedagógico en su historia.** Ambos, **la institución escolar** (en la trayectoria que apuntaba Michel Foucault de un espacio en el que se configura al sujeto como individuo y como “ meta” y en el que lo no

Copyright 2026

productivo tiene tanta importancia como lo productivo a la hora de educar, como ejemplificación se puede leer el texto Vigilar y castigar, del autor) **y los discursos pedagógicos** (que cuentan desde su inicio del mismo modo que el resto de las modernas disciplinas con los sesgos atribuibles al pensamiento occidental) **están vertebrados desde la exclusión.**

El clasismo, el racismo, las actitudes contra la diversidad funcional o el capacitismo, la LGTBIfobia, el machismo están imbricados en el surgimiento de la escuela tal y como continúa siendo concebida en la actualidad por ejemplo, la escolarización fuera del domicilio, de manera pública respondería a la necesidad de custodiar a las criaturas de las familias obreras que han de trabajar en las fábricas (a este respecto se puede visualizar el vídeo de Ken Robinson, *Changing Paradigms* o El paradigma del sistema educativo). Si no se hace una revisión profunda de la cuestión estructural de aquello que se propone y de cómo y dónde se propone, es difícil que se logre una modificación sustancial. **Sabemos ya que se aprende más incluso de lo que se vivencia que de lo que se pretende enseñar explícitamente a través de lo curricular,** ya no es necesario citar, aunque citemos a quienes teorizaron sobre el currículum oculto (Stenhouse) o bien sobre esa revisión contemporánea de currículo oculto que supone la pedagogía invisible y que da una vuelta de tuerca a esa idea traspasando la noción de lo curricular e interpelando a lo corporal y a lo tridimensional (María Acaso). Hay muchos modos de cuestionar cada uno de los aspectos y quizá es necesario mucho tiempo para deshacer aquello que nos constituye, esos parámetros con los que nos hemos venido construyendo a lo largo del tiempo. Quizá es imposible terminar de deshacer, pero una mirada crítica, un incorporar esa herida desde la que muchas personas articulan sus vidas a nuestra manera de comprender la realidad, pueda ayudar a entender y a dolernos cuando volvamos a producirla de manera inconsciente.

Conocer para la RAE significa entre otras cosas **“Tener trato y comunicación con alguien”** y también **“Experimentar, sentir algo”.** Quizá **solo en ese sentir y en esa comunicación es como es posible mover el intelecto**, desplazar las certezas que en muchas ocasiones se enrocan en nuestra forma de interpretar y acompañarlas de más posibilidades. **Valorar la complejidad, la abstracción, atender a más variables a un tiempo, eso supondría cumplir con los niveles más exigentes para la taxonomía de Bloom de la que a veces hablamos en un intento de reivindicar la estimulación del pensamiento y de la crítica y la creatividad en las aulas, y quizá esa es la tarea que se habría de demandar en último término a alguien que aprende, incluido el profesorado.** Como personas que aprenden a coordinar los Planes de igualdad, ese verbo “actualizar” lo educativo que aparece al final de la columna de la noción de crear. Parafraseando a Daniel Pennac, seguro que el verbo “conocer” tampoco admite el imperativo, como el verbo leer o amar. Así que nada más se pretende, a lo largo de estas líneas, aportar algunas palabras de distinta autoría que traigan consigo alguna reflexión al respecto de la interseccionalidad.

La noción, por tanto, de interseccionalidad aporta un elemento importante de trabajo a lo educativo en general y permite profundizar y hacer más compleja y justa la noción de una **educación no sexista, de la coeducación, de la educación en relación o de algunas**

pedagogías feministas, porque desvela que hay muchas vidas que se han dejado de lado y se han precarizado a pesar del trabajo en esas líneas.

En “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales ” Lelya Troncoso, Luna Follegati y Valentina Stutzin, de la Universidad de Chile, enuncian algunos de los principios que, más allá de la discusión acerca de la propia noción de interseccionalidad y de su apertura a interpretación en los últimos años, **suponen una transformación real de los modos de producir conocimiento y de atender al mismo, del pensamiento crítico que se genera en las aulas o de las formas de relación de los sujetos que habitan lo educativo**. Se sitúan en la intersección como “lugar discursivo de encuentro ” (2019, p. 5) y recogen los cuatro principios que iremos transitando a lo largo de estas líneas, dado que pueden ser muy productivos para repensar lo educativo.

3.1. Las epistemologías feministas y los saberes situados.

Tal y como enuncia la normativa, el primero de ellos es uno de los principios rectores de la Orden 1003/2018 y por lo tanto, de los planes de igualdad de los centros educativos. Es necesaria, desde su punto de vista una “interrelación de las formas dominantes de producción de saberes ” y para ello, **si las aulas son lugares donde se produce conocimiento y se gestiona el conocimiento que se considera hegemónico, habrá que pensar en qué entra dentro de lo que consideramos que es el conocimiento. Reflexionar sobre nuestras programaciones y diseños curriculares.** Citando a Aura Cumes, “un de los aportes significativos que ha venido de mujeres afrodescendientes e indígenas es el de someter a procesos de reflexión los núcleos desde donde se reproduce el conocimiento que se ha convertido en las verdades que conocemos como tale ” (2017: 512).

Ese sometimiento a procesos de revisión, discusión, debate, en las aulas, sería una tarea a desarrollar incorporando las voces de todas las personas que configuran conocimiento y de todas las personas que constituyen el aula. De este modo cabe revisar las fuentes de las que tomamos la información que llevamos a nuestra tarea diaria y ver quiénes enuncian aquellos conocimientos que son considerados como canónicos.

Y esta tarea debe hacerse de manera periódica y crítica, dado que como señala Cumes: “es muy fácil reproducir la colonización a partir de las mismas intenciones de descolonización si no hay ejercicio de crítica permanente de nuestros postulados y acciones política ” (2017: 519). Podríamos pensar que sucede algo similar con el currículo, o con todos los elementos que se incorporan al aula.

> En clave lúdica, en el IES Biello Aragón de Sabiñánigo, se hizo un pequeño test para concienciar sobre la importancia de revisar los materiales de aula, que sería una de las tareas urgentes cuando se elabora el Plan de igualdad y que no puede terminar en

incorporar algunas referencias de autoras. TEST GAFAS MORADAS

Así pues, una de las tareas a desarrollar sería preguntarnos sobre quién genera el conocimiento en los materiales, en el aula, en el centro y hacer el trabajo de revisión incorporando referentes y haciendo crítica de esta ausencia.

Propuesta de actividad

Revisa una de las unidades didácticas de aula de una asignatura, la que prefieras, y los materiales que incorpora: libro de texto, vídeos, materiales impresos, textos, imágenes. Reflexiona sobre quién produce el conocimiento que allí se genera: autoría de los materiales, de los textos ofertados, quién enuncia lo que se cuenta en los vídeos, quién aparece en las imágenes ... En ocasiones, se ha visto un esfuerzo por incorporar a las imágenes de los libros de texto a personas diversas para representar quién aprende, pero continúan usándose los mismos referentes de la producción del conocimiento. Es decir, el alumnado representado sí que responde a la complejidad de la sociedad actual (solo en algunos casos en los que se ha trabajado y reflexionado sobre esta cuestión), pero las referencias teóricas son de las mismas personas de siempre.

Pero además, hay que reconocer la tarea de producción y gestión del conocimiento que en las aulas es realizado por quienes imparten docencia y por el alumnado. **En ocasiones se ve al alumnado como mero receptor de conocimientos y no como un conjunto de personas diversas que construyen conocimiento.** Y ese conocimiento, en ocasiones, puede suponer una importante aportación al que se genera en el aula, pero no podemos verlo por esa tendencia colonialista y parcial que caracteriza de manera constitutiva al pensamiento occidental y por ende el discurso pedagógico. Esa pluralidad de contenidos y discursos a veces falta en el aula. Así, **agregar referentes que no conocíamos a las aulas, a partir de la investigación y también de la incorporación de la voz del alumnado, sería una tarea a desarrollar.** Esto supondría, como indica Cumes que “deberíamos darnos cuenta de que no solamente la teoría es colonial, sino también las formas de aplicarse” (2017: 520).

En educación permanente esto cobra un sentido específico, dado que la edad es también uno de los elementos a atender desde una óptica interseccional. Anna Freixas, en un breve artículo publicado en El País y titulado “La edad de la obediencia” alude a esta cuestión. Ella plantea: “A las guarderías de viejos les da igual lo que puedas aportar con tu conocimiento, experiencia, habilidades y saberes, porque te ponen a hacer ‘gomets ’y chorradas que mi hijo con tres años ya rechazaba por insulsas”. A pesar de que alude de manera específica a las residencias, considero que es posible atender a este mismo modo de interpretación de la cuestión de la edad en distintos espacios donde se trabaja en educación permanente. Desde la **adultocracia** al **ninguneo de la**

vejez hay toda una serie de elementos a atender.

En definitiva, es necesario abordar la producción de conocimiento desde un punto de vista crítico y también todos aquellos prejuicios que se ciernen sobre esta cuestión. A este respecto Ester Conesa, en su artículo “How are academic lives sustained? Gender and the ethics of care in the neoliberal accelerated academy ” (2018), aborda la situación de la producción de conocimiento en un contexto descorporeizado y precarizado**, donde abordar los cuidados trae consigo que aquellas personas que los realizan vayan quedando en la periferia de la vida académica. Quizá esto parezca alejado de nuestros centros, pero no es casual que quienes llevan a cabo los cuidados en general y en los ámbitos educativos en particular, no se sitúen en el núcleo de lo que se entiende por conocimiento, o por conocimiento autorizado.** Finaliza su artículo con una pregunta: “What model of science do we want? And from whom?”. Es decir, **cuál es el modelo de ciencia o de producción de conocimiento que queremos y que valoramos y quién es el sujeto que lo ostenta son cuestiones centrales en aquellos lugares donde se transmite, se gestiona, se comparte y se genera ese conocimiento.**

Copyright 2026

3.2. Las pedagogías feministas como prácticas encarnadas y afectivas

Jerome Bruner o Courtney Cazden hablaban de los contextos educativos como lugares de encuentro entre las mentes, pero **es necesario reivindicar la dimensión corporal de lo educativo**. Esta cuestión, que las personas que participan del acto educativo tienen un cuerpo, que se sitúa en el espacio escolar, que interactúa con el resto, parecería algo evidente, pero no lo ha sido tanto. María Acaso en *Pedagogías invisibles. El espacio de aula como discurso*, plantea la noción de lo educativo sobre lo corporal en la institución escolar:

> *La violencia simbólica se manifiesta en el cuerpo y lo hiere, por ejemplo, obligándonos a vestir de manera diferente a como nos gustaría (...). Por ejemplo, obligándonos a estar en un lugar en el que no queremos estar; por ejemplo, obligándonos a hablar cuando queremos callar o, por ejemplo, obligándonos a estar horas y horas sentados, cuando nuestros cuerpos nos piden movimiento (2012: 84).*

De hecho, tal y como ella misma señala:

> *El inicio de transformación desde el currículum oculto a las pedagogías invisibles no fue descubrir la invisibilidad de este tipo de violencia (...) sino descubrir que esas violencias se volvían reales en el cuerpo además de en la mente, haciendo un giro perverso que nos obligaba a replantearnos nuestro trabajo como docentes para prestar una especial atención a las pieles de los estudiantes y los profesores, su carne y sus vísceras (2012: 84).*

Copyright 2026

En las aulas conviven cuerpos diversos en un momento que es presente. A veces se concibe la tarea educativa como algo que tiende hacia el futuro, pero es necesario recordar que las personas que conviven en un centro educativo están, como indica Philippe Perrenoud en sus “Ocho figuras de la complejidad ” (2012), en un presente que es necesario atender. La idea de que se trabaja para el futuro del estudiantado, en ocasiones, impide ver que las experiencias del aquí y el ahora ya están marcando ese futuro y que es en el presente donde se debe intervenir. **En los centros educativos se producen experiencias de vida que ahondan en la exclusión y la injusticia.** Esas experiencias de discriminación están imbricadas entre sí, no responden a un solo aspecto, y suponen que a determinadas personas se les dificulte extraordinariamente el paso por la escuela, que se les limiten las oportunidades de aprendizaje y se recorten sus derechos y posibilidades de vida en sentido estricto. La noción de interseccionalidad nos ayuda a pensar en todas esas discriminaciones que se dan al mismo tiempo y no de manera abstracta, sino en el día a día. Lucas Platero, en el texto Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada (2012), hace una revisión histórica del término, como herramienta que permite atender a cada una de las discriminaciones por las que las personas se ven interpeladas, pero también al entrelazamiento de las mismas citando el trabajo de Patricia Hill Collins, indica que “la discriminación está conformada culturalmente por «patrones de opresión» que no solo están interrelacionados, sino que son inseparables, **se referían a los sistemas de opresión entrelazados (interlocking systems of oppression), y donde algunos de los más relevantes a nivel macro son la raza, género, clase y etnia” (2012: 35).**

Así, continúa Platero,

> “ podemos ver que el concepto de interseccionalidad se ha convertido en una aportación clave para la sociología pero también los estudios de género, los estudios críticos sobre la raza, estudios queer, la diversidad funcional, la ciencia política, el derecho, la geografía política, economía feminista, la psicoterapia crítica, entre otros ” (2012: 35).

Uno de esos otros sería la pedagogía.

Si la pedagogía se cierne, de un modo institucionalizado, sobre los individuos escolarizados que están configurando su identidad durante un largo periodo de tiempo, cabría hacerse, como individuos que sustentan el discurso pedagógico, es decir, como profesorado, algunas preguntas que permitan cuestionarnos en la forma en la que percibimos la realidad. Dado que en muchas ocasiones, los ejercicios de exclusión y de violencia tienen lugar a través de elementos que parecen inofensivos y que sitúan a las personas en un contexto de opresión difícil de desvelar. Ya desde la presuposición o el estereotipo, estamos marcando posibilidades de vida, la presuposición de cisexualidad, de heterosexualidad, de quien puede o no dirigirse a su trabajo, de quien será capaz de hacer qué.

Copyright 2026

Algunas personas a continuación, ayudan a la reflexión formulando algunas preguntas o respondiendo algunas preguntas:

> El **colectivo Tinta negra de Barcelona** nos formula una pregunta incómoda ¿eres racista? Y con ella, solo con el momento de la interpelación, vemos que quizá hay elementos del racismo tan profundamente imbuidos en la cotidianidad que nos resultan invisibles. Es necesario sacarlos a la luz y visibilizarlos.

¿Eres racista? Colectivo Tinta negra:

https://www.youtube.com/embed/aLMkCa3UPzM?rel=0wmode=transparent

> **Constanza Orbáiz,** comparte el significado profundo que para algunas personas puede tener una pregunta como **¿A dónde vas?** Ya con esa interpelación se marca la expectativa que se tiene con respecto a algunas corporalidades, acerca de lo que son capaces de hacer.
>
> Se cierra la posibilidad de acción. Charla de Constanza Orbáiz

> **Lucas Platero** introduce aspectos relacionados con la cuestión del género en las aulas y cómo de antemano la manera de ver el mundo de quienes desarrollan la actividad docente se cuela en los contenidos de aula:

- https://www.youtube.com/embed/J8FomGkSshM?rel=0wmode=transparent

> **Melania Moscoso**, en su conferencia titulada **“Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discipacidad** ” recorre de un modo crítico las distintas propuestas del pensamiento feminista a lo largo del tiempo y atiende a cómo intersectan con otras luchas en contra de la discriminación. Se dirige de algún modo a la oportunidad de reflexionar sobre los sujetos políticos de las reivindicaciones. Y sobre

cómo, en ocasiones, las reivindicaciones de un movimiento no tienen en cuenta la variabilidad de los cuerpos que lo constituyen o la necesidad de replantear qué sustenta las reivindicaciones. Se puede acceder al vídeo como contenido complementario en el siguiente enlace.

Prestar atención a lo corporal supone no ignorar que todo el mundo tiene un cuerpo y que aquellos cuerpos que son considerados como no normativos estarán siempre en una situación potencial de precariedad al respecto del resto. No atender a este hecho en el ámbito educativo, no cuidar y proteger, supone dejar al arbitrio del azar la supervivencia y la integridad de todo el mundo. En *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela,* Sánchez, Penna y de la Rosa, aluden a esta cuestión señalando cómo ponen el acento de esa transformación profunda de la escuela en el cuerpo:

> *El acento lo ponemos en el cuerpo, en global, cuerpos que viven, sienten y se relacionan entre sí. Cuerpos diversos, diferentes, altos, bajos, gordos, capaces, bellos, feos, cuerpos, en definitiva que se posicionan en el mundo en un complejo entramado donde el contexto cultural, social, económico y moral juega un papel fundamental en el proceso multiidentitario de la persona (2016:41).*

El Plan de igualdad habría de ser un texto que tendiese a la transformación de las escuelas de tal modo que la variabilidad corporal no supusiese un problema sino algo que generase aprendizaje y posibilidad de cambio. No puede no hacerse un esfuerzo desde el trabajo educativo para acoger, acompañar y proteger el proceso de vida y de desarrollo de la identidad de todas las corporalidades que está sucediendo, a cada momento, dentro de ese contexto específico. **El contexto educativo, por tanto, puede ser un lugar donde se reproduzcan las situaciones de exclusión y las oportunidades de situar al cuerpo en un lugar de vulnerabilidad, o bien puede ser un espacio donde se trabaje desde una óptica distinta y se traten de analizar y paliar esas situaciones.** Además de ser un **espacio donde se incorpore la potencialidad de todos los cuerpos para producir discurso, conocimiento y formas diversas de entender la realidad.** Cada situación producida tiene un carácter performativo para asentar la discriminación o para tratar de combatirla.

Laura Moya ha trabajado sobre esta cuestión y su vinculación con el movimiento *crip*, que cuestiona de manera profunda la base sobre la que se constituye la **dicotomía entre cuerpos normativos y no normativos al respecto de la funcionalidad/capacidad.** Entendiendo ambas como constructos. En el artículo titulado "Creatividad corporal. Perspectivismo y

movimiento crip ” indica cómo:

> “ se iguala capacidad a funcionalidad mayoritaria y así cada funcionalidad mayoritaria (socialmente legitimada) se identifica con la capacidad correspondiente. De esta manera, dado que el conjunto de capacidades configura el cuerpo normativo, se configura el mismo a partir de las funcionalidades legítima(da)s. Por tanto, **las miradas “médica” y “capacitista” producen un cuerpo normativo, ideal y único posible, pese a la presencia de otros cuerpos diferentes que no se consideran relevantes, pues el cuerpo normativo anula otras alternativas y las invisibiliza**.

Tanto la **“mirada médica” (proyectada sobre el organismo), como la “mirada capacitista” (sobre el funcionamiento),** son performativas; es decir, actúan en la producción del cuerpo normativo. Por ejemplo, cada conflicto con una barrera del entorno supone un acto performativo que reproduce la categoría de discapacidad y opera sobre el cuerpo considerado ilegítimo materializando en él los contenidos normativos de los discursos médico-capacitistas sobre el cuerpo, así como recordándole su “anormalidad” por no poder habitar ese espacio (Abbott, 2010). Estos actos performativos producen y reproducen la distancia social entre el cuerpo normativo y otros cuerpos, la posición central del primero y la posición periférica de los otros (los anormales, los cuerpos dis-capacitados). (Bergua y Moya, 2017: 35).

> En definitiva, la escuela es un lugar donde se están produciendo constantemente experiencias performativas que transmiten de algún modo que tu corporalidad es o no adecuada, que tu peso lo es, que eres o no capaz de hacer determinadas cosas, que tienes más posibilidades de reconocimiento o menos como ser humano en función de cómo se percibe tu corporalidad.

Dice **Pastora Filigrana** en su libro *El pueblo gitano contra el sistema-mundo* que:

> “ “Existe un único sistema-mundo, pero tantas formas de afectar las vidas como personas en el planeta” e indica que “Estos efectos en las vidas concretas son diferentes según el cuerpo y el territorio que habita la persona” (2020: 135).

El centro educativo es uno de esos territorios que habitan en el presente multitud de personas con diferentes corporalidades. Se ha de considerar la cuestión de que la

vivencia que se lleve a cabo en dicho territorio afectará las vidas de todas ellas de uno u otro modo. Esto supone una gran responsabilidad que requiere de la atención a las condiciones de vida que se ponen en marcha en ese contexto.

Hay en definitiva una pluralidad de voces críticas y creativas que han trabajado por identificar y confrontar formas de precarizar las vidas de muchas personas y que es necesario atender para reconocer en su complejidad la importancia de las condiciones en las que se desarrolla la cotidianidad de las personas que constituyen la comunidad educativa**. Desde el ámbito educativo es necesario contar con ellas, con todo ese trabajo que ya se ha ido haciendo, con el fin de deshacernos en nuestra manera hegemónica de abordar la vida en las aulas.** En ocasiones, se pierde capacidad de acción si determinamos lo que sucede en las aulas y las necesidades específicas que surgen en el contexto educativo solo desde la óptica de quienes ejercen la docencia. Pastora Filigrana, al responder a pregunta acerca de cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el feminismo gitano, indica:

¿Cuáles son los principales retos del feminismo gitano? Esta pregunta suele ser habitual cuando una gitana se enuncia feminista ante las otras no-gitanas. La respuesta suele decepcionar: **el principal reto del feminismo gitano es hacer frente al antigitanismo, el racismo y el patriarcado que sostienen el sistema-mundo** y condenan a una gran parte de la población mundial, entre ellas a las mujeres gitanas, a una posición desigual en cuanto al acceso a los bienes básicos para la vida.

En el imaginario colectivo, el feminismo gitano, al igual que otros feminismos no blancos o hegemónicos, debería tener su razón de ser en afrontar y deconstruir las prácticas de desigualdad de género que se originan dentro de su comunidad. Sin embargo, el feminismo gitano que comienza a enunciarse es mucho más ambicioso y radical en cuanto al origen de la opresión de género de las gitanas. Este movimiento plantea como reto subvertir el racismo y el patriarcado estructural e institucionalizado, entendiendo que esto, sin duda, repercutirá en las prácticas concretas de desigualdad de género dentro de su comunidad. **Mientras existan el racismo y el patriarcado a escala mundial, ninguna gitana será libre, por más igualitario que sea su contexto** (2020: 112).

Desde su punto de vista por lo tanto, las necesidades identificadas por las gitanas feministas han de ser recogidas desde su análisis. Y esto se puede hacer extensivo a todas las personas que participan de la comunidad para la que se diseña un Plan de igualdad, la participación y la delimitación progresiva de las necesidades que se van identificando conforme se van adquiriendo herramientas de análisis.

No sería posible en un primer diagnóstico determinar todas las problemáticas y necesidades que hay en un centro, dado que muchas de ellas serían difíciles de percibir y que es necesario que vayan aflorando en contextos participativos y dialógicos. Y por otro lado, necesitamos de la incorporación de estas herramientas conceptuales, que nos ayudan a identificar posibilidades de

acción.

De este modo, es necesario aportar al discurso pedagógico elementos de análisis, de reflexión y de acción complejos y absolutamente necesarios para que este tenga la entidad que considera tener. Los cuerpos no han sido tenidos en cuenta y la variabilidad y la performatividad que proponen son oportunidades de aprendizaje y conocimiento complejo. **Reduciendo la escuela a un simulacro, como dice María Acaso, también en lo que hace referencia a lo múltiple, no hay pluralidad, encuentro, no hay intersubjetividad. Y no se da la interdependencia que cualquier encuentro educativo requiere. Sin ellas, no es posible el desarrollo de un pensamiento complejo en toda su amplitud, dado que ello requeriría del manejo de múltiples variables abstractas y concretas y de la interconexión entre ellas.**

Se trataría, en definitiva, de anclar el conocimiento en la vida y en la experiencia corporal de vida de todas las personas, con sus ejercicios de resistencia y de subversión, ofreciendo modelos y ejemplos y tomando los modelos y ejemplos que cada persona ofrezca para desmontarnos.

Propuesta de actividad:

Lucas Platero, en el texto que citábamos con anterioridad (2012: 30-31), formula algunas preguntas que pueden ayudar con la reflexión. La propuesta en esta ocasión es que las leas todas teniendo en mente el contexto de tu centro educativo, elijas dos de ellas y trates de responderlas:

- En un entorno social e histórico dado, ¿qué identidades o categorías sociales surgen? ¿Cuáles son las relaciones entre estas categorías o identidades.

- ¿Cómo se construyen los roles de género? ¿Qué sanciones existen cuando se produce una transgresión en la prescripción de estos roles?

- ¿Cómo se construyen las identidades y grupos sociales en este contexto?, ¿qué relaciones de poder y jerarquías se establecen?, ¿qué consecuencias tienen sobre las personas? - ¿Algún grupo de personas vive mayor exclusión que el resto, y qué motivos sociales e históricos sustentan esta situación?

- ¿Cómo se percibe a aquellas personas que manifiestan identidades de género alternativas a las normativizadas o que se muestran con aspectos o actitudes distintas a las prescritas socialmente? - ¿La orientación del deseo se percibe como una categoría relevante en esta sociedad?, ¿de qué manera se construyen y nombran aquellas personas que tienen relaciones afectivas y sexuales con alguien de su mismo sexo?

- ¿Qué relación hay entre las diferentes formas de organización social y las categorías sociales? - ¿Se han identificado las necesidades de los grupos más discriminados de esta sociedad?, ¿tienen capacidad de trasladar sus demandas al grueso de la sociedad?, ¿existen estudios o datos? - ¿Existe alguna forma de auto-organización de estas personas?

- ¿Existe alguna intervención social pública o privada sobre las necesidades de estas personas?, ¿qué tipo de acciones son y qué efectos tienen?

- ¿Existen privilegios para algunos grupos de personas, con respecto al acceso a los recursos o la representación, por ejemplo?

- ¿Existen leyes, políticas y culturas organizativas que privilegien o excluyan a algunas personas en concreto?, ¿la sexualidad, la expresión del deseo, la forma de parentesco o la identidad de género son parte de esa exclusión o privilegio?

Copyright 2026

3.3. Relaciones y jerarquías de poder: el énfasis en la dimensión relacional y colectiva de la construcción de saberes.

Sería el tercer eje que estas autoras identifican. A pesar de que las relaciones horizontales son formas ideales de trabajo, señalan la necesidad de seguir atendiendo de un modo crítico a la actuación docente, que no deja de ser desigual al respecto del alumnado a pesar de que se incluyan distintas técnicas de trabajo y construcción colectiva del conocimiento. No hay que dejar de prestar atención a las relaciones de poder y de jerarquía que se establecen en el aula, de hecho, como señalan **Troncoso, Follegati y Stutzin,**

> “La democratización de los espacios de aprendizaje formales, en tanto, no se asume como una tarea fácil, sino más bien como una disposición a la incomodidad propia del acto de abrirse a problematizar el posicionamiento de autoridad del saber docente; también implica una disposición a que los debates incómodos tengan lugar en la sala de clase ” (2019: 11).

Hablábamos más arriba de la intersubjetividad necesaria para el desarrollo del pensamiento complejo y para el acceso al saber en la contemporaneidad y también de algo así como una suerte de intercorporeidad o de encuentro entre las personas que ponen en el aprendizaje algo más que sus cerebros. Esta reivindicación de la intersubjetividad y la interdependencia no puede prescindir del análisis de las relaciones de poder

Copyright 2026

que existen en las aulas y los centros educativos. Trabajar desde una óptica interseccional que suponga una revisión de todo lo que sucede en el acto pedagógico entendido de un modo amplio, significa de algún modo movernos en un vulnerarnos, abrir preguntas incómodas y aportar ese espacio donde también se nos interpela como docentes.

Propuesta de actividad:

Reflexiona sobre la siguiente pregunta: ¿te incomoda tratar en clase de manera explícita las relaciones de poder y subordinación? Identifica algunos debates "incómodos " relacionados con lo interseccional que podrían tener lugar en un aula.

> En definitiva, no solo es importante comprender el término, revisar los materiales y las programaciones de aula, incluir a todo el mundo, representar con imágenes la variedad de posibilidades de vida, sino cuestionarnos y tratar de deshacernos en los ejercicios de exclusión y de poder que llevamos a cabo y en las experiencias que proponemos para la vida de quienes habitan el centro educativo. **Revisarnos en definitiva, el machismo, el racismo, el antigitanismo, el clasismo, el capacitismo, el rechazo a las distintas creencias, los prejuicios acerca de la edad y todos aquellos elementos que nos constituyen a todas las personas y que deben ir poco a poco cuestionándose y desmantelándose.**

Copyright 2026

3.4. Preocupación por mejorar las condiciones materiales de vida de las personas.

Dice **Audre Lorde** en ***La hermana, la extranjera*****,** citada por Troncoso, Follegati y Stutzin (2019: 11):

> “Quienes somos pobres, quienes somos lesbianas, quienes somos negras, sabemos que la supervivencia no es una asignatura académica**”.**

En el ámbito educativo sería una tarea urgente que todas las personas encontrasen modos de abordar sus condiciones materiales de vida, de nombrarlas, de confrontarlas*.*

Val Flores (2016), en el texto “Saberes desbiografiados para un ars disidenti ” plantea:

> A partir de mi experiencia como docente que escribe como praxis político-pedagógica, y de coordinar talleres de escritura, es palpable la matriz colonial que nos habita y encarna, el miedo a escribir, a exponerse y construir el propio pensamiento, la sensación de inferioridad, la desvalorización de la voz, el deterioro de la vocación lúdica y poética de la palabra. Es un amoroso trabajo político acompañar la articulación de una voz, de un modo singular del decir, y desarmar estos gestos minúsculos del dominio.

Copyright 2026

Es necesario, en definitiva, mejorar considerablemente las condiciones materiales de vida de las personas en los centros educativos y trabajar por incorporar la mirada de todas las personas en esa mejora, de ese modo, se generarán procesos participativos a la hora de hacer posible la reivindicación de esas condiciones dentro y fuera de la escuela. Es necesario salir de los lugares comunes y estereotipos que no han traído consigo ninguna evolución en el ámbito educativo en los últimos años. Superar los prejuicios al respecto de lo humano y volver la mirada hacia nuestra acción, hacia cómo analizar y superar los ejercicios de exclusión que llevamos a cabo de manera constante sería una tarea prioritaria. Y**, en el caso de lo estrictamente educativo, es urgente atender y desmantelar aquellas barreras que ponemos al aprendizaje y la participación de todo el mundo.**

Propuesta de actividad:

La tarea en esta ocasión se centrará en algunas preguntas formuladas desde la Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2015), de ***Tony Booth y Mel Ainscow****, también conocido como* ***Index for inclusión*** *(las preguntas varían un tanto de las publicadas en el documento porque se ha hecho una revisión lingüística para no utilizar una formulación sexista, pero se adjunta la codificación de la pregunta del texto original que inspira estas y se atiende al hecho de que en sus apartados el Index ofrece la posibilidad de añadir preguntas que se consideren necesarias dentro de cada indicador). Elige dos de ellas y trata de responderlas pensando en tu propio centro educativo:*

- ¿El estudiantado explora el legado sobre el tratamiento negativo y la permanente discriminación histórica hacia las personas, por ejemplo, a través de la esclavitud o la colonización de los pueblos indígenas? (2.2.6).

- ¿Se hace referencia a cada persona por el pronombre de género que esta prefiera que se utilice? (A.1.4).

- ¿Están infravaloradas las personas debido a su peso y ello se identifica como trato discriminatorio que hay que evitar? (A.2.7).

- ¿Los materiales curriculares reflejan los antecedentes, experiencias e intereses de todo el estudiantado? (C.2.1).

- ¿Se considera que el maltrato entre iguales por abuso de poder ocurre cuando se hace sentir vulnerable a alguien acerca de su identidad? (B.2.9).

- ¿El centro escolar evita estigmatizar a las alumnas que se quedan embarazadas o tienen criaturas? (A.2.9).

Copyright 2026

- ¿El equipo educativo explora las implicaciones de sus propias creencias y acciones discriminatorias? (B.2.2)

Todos los elementos acerca de la identidad que hemos ido viendo están imbricados, no se dan de forma separada, y los ejercicios de exclusión derivados de estas consideraciones sobre lo corporal que suponen prejuicios, preconcepciones y elementos de subordinación, se dan todos a la vez. No son un sumatorio de exclusiones, sino un mecanismo complejo que supone una posibilidad de precarización de las personas. Pero fundamentalmente de aquellas que no cumplen con el estereotipo hegemónico del varón no racializado, heterosexual, de clase media alta, con un cuerpo en particular. Las variables de precarización van añadiéndose en función de los factores que hemos ido apuntando.

4. Conclusión

A pesar de todo quedan muchos elementos a considerar en el ámbito de la interseccional que no hemos podido abordar, dejamos muchos atrás porque todo proceso de atención a algo deja fuera una parte, con lo cual este apartado queda incompleto, a falta de continuar añadiendo voces y perspectivas que son necesarias. En cualquier caso, **es prioritario tener en cuenta que todas ellas suponen abrir o limitar posibilidades de vida concretas a personas específicas que están compartiendo nuestro tiempo de vida, personas que conocemos, a quienes damos clase y acompañamos.**

En una viñeta titulada ***INTERSECTIONALITY a fun guide,*** **Miriam Dobson** hace una interpretación lúdica y sintética sobre la idea de que los procesos de exclusión no están separados, ni son acumulativos en un sentido de suma, sino que son articulaciones que se superponen de modos muy complejos y que dan lugar a experiencias de vida y posibilidades de crítica, respuesta y acción:

Copyright 2026



Al final quizá para empezar nuestra tarea, habríamos de centrarnos al menos en **identificar en qué aspectos de nuestra práctica docente no hay una óptica interseccional** y en hacer una crítica contundente sobre el porqué sucede esto y sobre cómo puede cambiarse esa situación y sobre **cómo nos incomoda salir de nuestras certezas y comprender que otras personas pueden deshacernos y que quizá una parte de nuestro trabajo consiste en hacer ese aprendizaje, aprender a deconstruirnos como óptica vital en nuestra tarea docente cotidiana.** A partir de ahí, o simultáneamente, se debería tratar de cambiar esa situación si realmente queremos decir con convicción que estamos participando de la mejor educación posible.

Copyright 2026

Citada por Cariño et. al. (2017), bell hooks en *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom,* señala cómo:

> “To emphasize that the pleasure of teaching is an act of resistance countering the overwhelming boredom, uninterest, and apathy that so often characterize the way professors and students feel about teaching and learning, about the classroom experience” (hooks,1994: 10)[1].

Quizá en la contemporaneidad, solo en un contexto educativo donde se amplíe la noción de conocimiento, donde se tenga en cuenta el anclaje a la vida del mismo, los cuidados de todos los cuerpos que conviven en las aulas, la reivindicación de la participación y la agencia en el aprendizaje, el repensar los espacios de aprendizaje como lugares seguros donde se tenga algo que decir y donde se cuestionen las relaciones de poder, todo ello de un modo permanente y siendo conscientes de los ejercicios de exclusión que llevamos a cabo, se puede lograr ese placer por la docencia y por el aprendizaje.

Para Hooks,

> “The classroom remains the most radical space of possibility in the academy” es decir, el aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical de la academia (hooks, 1994:12).

La perspectiva interseccional, sea denominada con este concepto o rearticulada, reconceptualizada, es un reto para este espacio radical en el que abrir posibilidades de vida y no sería otra la finalidad de la elaboración de un Plan de igualdad.

[1] *En palabras de las autoras citadas: “enfatizar el placer por la docencia es un acto de resistencia que se opone al arrollador aburrimiento, desinterés y apatía que muchas veces caracteriza la experiencia en las salas de clases”.*

Copyright 2026

Bibliografía

Acaso, M., (2012). Pedagogías invisibles. El espacio de aula como discurso. Madrid, La Catarata.

Bergua, J. A., Moya, L., (2017). Creatividad corporal. Perspectivismo y movimiento crip. imagonautas, 10, 29-50.

Booth, T., Ainscow, M., (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la tercera edición revisada), Madrid, FUHEM.

Cariño,C., Cumes, A., Curiel, O., Garzón, M.T., Mendoza, B., Ochoa, K., y Londoño, A. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: diálogos y puntadas. Walsh, C. (Ed.), Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Abya Yala, 509-536.

Conesa, E., (2018). How are academic lives sustained? Gender and the ethics of care in the neoliberal accelerated academy. Recuperado de: https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2018/03/27/how-are-academic-lives-sustained gender-and-the-ethics-of-care-in-the-neoliberal-accelerated-academy/

Crenshaw, K., Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics, University of Chicago Legal

Forum, 140, 139-167. Recuperado de: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf Filigrana, P., (2020). El pueblo gitano contra el sistema-mundo, Barcelona, Akal. flores, v., (2015). Saberes desbiografiados para una ars disidentis. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales, 14(2), 1-24. Recuperado de: https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/08/saberes-desbiografiados-para una-ars-disidentis.pdf

Freixas, A., “La edad de la obediencia” El País, 12 de mayo de 2020.

hooks, b., (1994). Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. Nueva York y Londres, Routledge.

Martínez, I., Ramírez, G., (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(2), 81-95. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8593.

Copyright 2026

Perrenoud, P., (2012), Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona, Graó.

Platero, L., (2012). Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Barcelona: Bellaterra.

Sánchez, M., Penna, M. de la Rosa, B., (2016). Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela, Madrid, La Catarata.

Troncoso, L. Follegati, L., Stutzin, V., (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de las pedagogías feministas interseccionales, Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 56(1), 1-15.

Walsh, C. (Ed.), (2017). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Abya Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En Walsh, C. (Ed.), (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Abya Yala, 17-45.

Copyright 2026

CRÉDITOS

Autora del texto: MARÍA JOSÉ GALÉ

Cualquier observación o detección de error en soporte.catedu.es

Los contenidos se distribuyen bajo licencia **Creative Commons** tipo **BY-NC-SA** excepto en los párrafos que se indique lo contrario.