

Article

FEMINISMO INTERSECCIONAL EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA ESPAÑOLA: EL CASO DE LA LOMLOE

Intersectional feminism in the spanish compulsory education curriculum: the case of the LOMLOE

ADRIÁN NEUBAUER¹

Resumen: Este trabajo tiene dos objetivos: (1) analizar cómo integra la perspectiva interseccional la LOMLOE a la hora de abordar la igualdad de género y, también, (2) identificar cómo los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria española relacionan la igualdad de género y la diversidad con el logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello, este trabajo ha realizado un Análisis Documental empleando MAXQDA Analytics Pro 2024 de estos Reales Decretos. En el proceso de codificación se establecieron cinco familias: asignatura, elementos curriculares, igualdad de género, diversidad y factores de riesgo, diferenciando estos últimos en estructurales y en individuales. A su vez, se llevó a cabo un análisis lingüístico mediante el programa Sketch Engine para identificar las relaciones gramaticales y de los patrones lingüísticos de los dos conceptos que vertebran la investigación: diversidad y género. Los resultados muestran cómo la LOMLOE integra la perspectiva de género, aunque se centra en los factores individuales (ej. etnoculturales, corporales) sobre los estructurales, aunque las referencias a los ODS vinculados con la diversidad y el género son escasas. Como conclusión, la incorporación de la perspectiva interseccional a la educación obligatoria española permite visibilizar la opresión sufrida por colectivos vulnerables.

Palabras clave: Igualdad de género, Diversidad cultural, Política educacional, Planes de estudio, Análisis documental, Interseccionalidad.

Abstract: This paper has two objectives. First, to analyse how the LOMLOE integrates the intersectional perspective when addressing gender equality. Second, to identify how the Royal Decrees on minimum education standards for compulsory education in Spain relate gender equality and diversity to the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). This research has carried out a Documentary Analysis using MAXQDA Analytics Pro 2024 of these policies. During the coding process, five families were established: subject, curricular elements, gender equality, diversity and risk factors (structural and individual). At the same time, a linguistic analysis was carried out using the Sketch Engine programme to identify the grammatical relationships and linguistic patterns of the two key concepts of the research: diversity and gender. The results prove that LOMLOE integrates a gender perspective, but it focuses on individual factors (e.g. ethnocultural, bodily) over structural ones. On the other hand, to the SDGs linked to diversity and gender are scarce. In conclusion, the incorporation of the intersectional perspective into Spanish compulsory education contribute to make visible the oppression suffered by vulnerable groups.

Keywords: Gender equality, Cultural diversity, Educational policy, Curriculum, Documentary analysis, Intersectionality.

¹ Universidad a Distancia de Madrid. Contacto: adrian.neubauer@udima.es



1. Introducción.

1.1. Justificación y sentido de la investigación.

Si echamos la vista atrás, veremos que la historia de la humanidad ha estado marcada por la injusticia, la exclusión y la discriminación. No es complejo buscar ejemplos que ilustren esta afirmación, pero si tuviéramos que citar algunos podríamos retrotraernos a la Edad Media cuando las personas con diversidad funcional sufrían un rechazo público, pero también privado por parte de sus familiares. En otro periodo histórico bien distinto, como es la Revolución Francesa, se firmó la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” (1789), un documento que omitía de forma explícita a las mujeres de la participación política. Todos estos ejemplos parecen quedar muy lejanos, aun cuando en la historia más reciente encontramos ejemplos sumamente dramáticos de discriminación en todo el mundo (ej. la Segunda Guerra Mundial, el apartheid, la situación de los rohingya...).

Por el contrario, en las últimas décadas asistimos a una fuerte reivindicación social en favor de los derechos humanos, especialmente desde una óptica individualista. En consecuencia, el movimiento feminista ha irrumpido con fuerza en el discurso social y, también, en el político. Buena muestra de ello es la manifestación anual que tiene lugar el 8 de marzo (8M) con motivo del “Día Internacional de las Mujeres”. A su vez, tras la aparición de nuevos partidos políticos en España a raíz del Movimiento de los Indignados, la igualdad de género se posicionó como uno de los principales temas en la agenda política española.

En esta línea, la coalición de gobierno conformada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Podemos llevaron a cabo una reforma de la ley educativa española. De esa manera, derogaron la “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” (LOMCE) impulsada por el Partido Popular (PP) años atrás, para dar paso a la “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (LOMLOE). Han sido numerosas las novedades de esta nueva política educativa, pero una de las más destacadas es su fuerte alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en la “Agenda 2030” (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Precisamente, los ODS advierten que uno de los requisitos esenciales para alcanzar dichas metas es asegurar la igualdad de género. Tanto es así, que el ODS 5 tiene como finalidad “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Además, la perspectiva de género también se integra en otros ODS y, muy especialmente, en el ODS 4, que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. De forma específica, (ODS 4.5) persigue eliminar las

desigualdades de género en educación, (ODS 4.7) promover la igualdad de género y (ODS 4.a) dotar de instalaciones inclusivas.

Por todo ello, y dada la ideología feminista de la coalición de gobierno (PSOE y Podemos), la LOMLOE ha integrado con gran fuerza la perspectiva de género en el currículo de la educación obligatoria. Como bien señala Gimeno (1996), el currículo refleja las ideologías de los partidos políticos. En este sentido, la LOMLOE parece reforzar la ideología progresista, que tiene como finalidad ulterior avanzar hacia una mayor justicia social y responder a las necesidades de todos los colectivos que conforman una sociedad tan diversa como la actual. De hecho, la UNESCO (2017) considera que el currículo es el punto de partida para preparar a los estudiantes para ejercer su ciudadanía de forma democrática y responsable en el futuro, puesto que este documento orienta las competencias que han de adquirir para desarrollar su compromiso social (Henson, 2006; Doğanay, 2012).

Por todo ello, este artículo pretende analizar cómo integra la perspectiva interseccional la LOMLOE a la hora de abordar la igualdad de género y la diversidad para, más tarde, reconocer qué factores de riesgo aumentan la vulnerabilidad de las mujeres según los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria española. Este aspecto es relevante porque tradicionalmente los currículos nacionales, y también el oculto (Prince, 2021), han invisibilizado las contribuciones de las mujeres a las diferentes disciplinas. Además, habitualmente el respeto a la diversidad se aborda desde un enfoque anecdótico, que Torres (2007) cataloga como “currículum de turistas”, porque este desarrolla la pluralidad cultural de forma trivial al tratar aspectos como “costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje” (p. 105). A su vez, la investigación trata de identificar cómo los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria española relacionan la igualdad de género y la diversidad con el logro de los ODS.

Dicho esto, a continuación, detallaremos la estructura de este artículo de investigación. En primer lugar, se llevará a cabo una plantearán las bases teóricas sobre las que se sustenta este trabajo. Entre ellas, se ahondará en el feminismo interseccional, de manera que se explicarán sus premisas conceptuales para, más tarde, esclarecer cuál es su papel en el análisis de políticas y, al mismo tiempo, en la educación. Posteriormente, se explicará en profundidad el diseño metodológico del estudio, describiendo los objetivos, las hipótesis, el instrumento empleado para la recogida y, también, su posterior análisis. Después, se presentarán los resultados obtenidos desde una perspectiva descriptiva. Y, por último, se compartirán una serie de conclusiones que han emanado de la investigación.

1.2. La perspectiva interseccional: nuevas miradas a la educación.

Tras haber expuesto las razones que impulsan esta investigación, es el momento de presentar sus pilares teóricos. Principalmente, estos se asientan sobre la corriente feminista y, en particular, en la interseccionalidad. A pesar de que el movimiento feminista tiene una larga tradición, hemos de remontarnos hasta la tercera ola feminista para encontrar la primera referencia al concepto de “interseccionalidad” (Brünig *et al.*, 2024). Fue gracias a la obra de Crenshaw (1989, 1991) que este término, o este prisma, para abordar los fenómenos sociales, se haya posicionado como uno de los elementos centrales de la ideología feminista. De forma introductoria, podemos afirmar que la premisa central de la interseccionalidad es que una persona, en concreto una mujer, puede ser discriminada por varias razones al mismo tiempo. A este respecto, en sus comienzos, la interseccionalidad se centraba en las relaciones entre el género y la raza, precisamente debido a que sus raíces se asientan en el black feminism (Tunçer, 2024). Posteriormente, en la década de los 70 y los 80 el enfoque de la interseccionalidad estuvo centrado en el Big Three (Brünig *et al.*, 2024): raza, género y clase. De esa manera, sus miras se ampliaron integrando la cuestión de la clase. Sin embargo, progresivamente se fueron atendiendo a otros factores – que más tarde serán explicados – y, con ello, aumentó la complejidad de este enfoque.

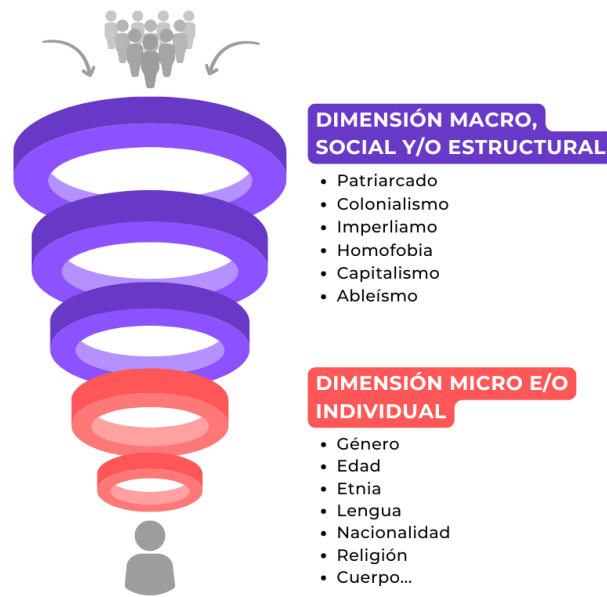
Precisamente, uno de los grandes debates acerca de la interseccionalidad es esclarecer qué es. Han sido muchos los autores que han tratado de responder a esta pregunta (Brünig *et al.*, 2024; Tunçer, 2024). Algunos sugieren que la interseccionalidad es un método o, también, una herramienta/estrategia. Por el contrario, otros la conciben como una teoría y otros tantos como un campo de estudio. Sea como fuere, este intenso debate académico pone de manifiesto dos cuestiones. La primera de ellas es que el feminismo interseccional ha permeado y ha tenido un uso muy extendido en diferentes áreas en los últimos años (Brünig *et al.*, 2024). En un segundo término, esto refleja con nitidez el marcado dinamismo de la teoría y del movimiento feminista, que están sujetas a un cuestionamiento y a una reconstrucción permanente.

Desde otro punto de vista, es pertinente esclarecer las bases conceptuales de la interseccionalidad, entendiéndola en esta investigación como una perspectiva desde la que analizar los fenómenos sociales, siguiendo la metáfora planteada por Chaudhuri *et al.* (2024), quien plantea la interseccionalidad como unas “gafas” (*lens*) desde las que mirar. De hecho, Hill y Bilge (2020) consideran que es una forma de entender y explicar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. A esto, debemos añadir que el poder es un concepto central de la interseccionalidad (Tunçer, 2024). Sin embargo, tal y como

advierte Velásquez (2020), el poder es un mecanismo de dominación sumamente complejo. Esto se acentúa en los casos en que ciertos colectivos, especialmente los más vulnerables, son sometidos a una opresión invisible (Guralp *et al.*, 2024) por parte de las instituciones públicas y, en definitiva, del conjunto de la sociedad. Precisamente, Brünig *et al.* (2024) advierten que esta se produce a través de diferentes ejes de dominación, que tienen su reflejo en los medios de comunicación y en las políticas, entre otros ámbitos. Sobre estas últimas, Guralp *et al.* (2024) alertan de que existe una tendencia a nivel global de incorporar el enfoque interseccional en el diseño, el desarrollo y la evaluación de políticas.

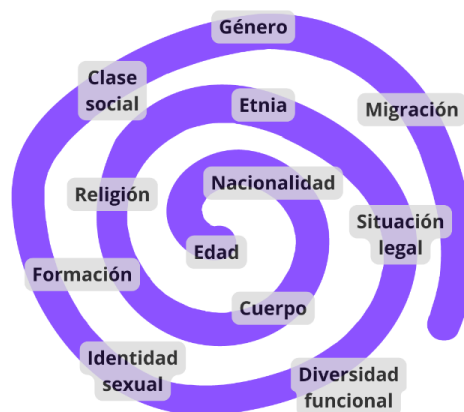
Como consecuencia de ese desequilibrio de poder, gran parte de la población a nivel mundial sufren discriminación en dos grandes ejes o dimensiones (Fines-Neuschild y Tajmel, 2024). Un considerable número de autores secunda esta idea, aunque catalogan dichos ejes o dimensiones de forma dispar. No obstante, en términos generales podríamos reconocer estos dos:

- Nivel macro, social y/o estructural: en esta dimensión influyen diferentes factores que aumentan la vulnerabilidad de las personas a sufrir discriminación. Por un lado, Brünig *et al.* (2024) señalan que el contexto juega un papel importante en la vida de las personas. Esta idea es corroborada por Chaudhuri *et al.* (2024), quien reconoce que el lugar geográfico en el que naces y en el que vives tienen una influencia notable. Por otra parte, las políticas y las leyes que regulan la convivencia en dicha región también es otro factor a tener en cuenta (Fines-Neuschild y Tajmel, 2024). Además, a nivel estructural también hemos de considerar la influencia sociohistórica del “colonialismo, el imperialismo, el racismo, la homofobia, el ableísmo o el patriarcado” (Hankivsky, 2014, p. 3), dado que su presencia en las relaciones de dominación-opresión todavía son latentes.
- Nivel micro e/o individual: mientras tanto, esta dimensión hace referencia a todas las características propias de una persona como individuo.

Figura 1.*Dimensiones de la discriminación desde una perspectiva interseccional*

Fuente: Elaboración propia.

Inciendo en esta última dimensión, podemos reconocer una serie de factores que aumentan la vulnerabilidad y el riesgo a que una mujer sea discriminada, dado que la cuestión de género no puede interpretarse de forma aislada (Lleixà y Nieva, 2020). Por ello, debemos analizar cómo otros elementos, tales como la religión, la cultura, la clase, la corporalidad, la edad, la etnicidad, la lengua y la migración, entre otros, interactúan con el género. En definitiva, ser diferente a lo normativo aumenta el riesgo de sufrir discriminación. Esto ha sido denominado reciente por Neubauer (2024) como la “espiral de vulnerabilidad”, quien afirma que la suma de estos factores en una persona aumenta exponencialmente su exposición a ser discriminado.

Figura 2.*La espiral de la vulnerabilidad*

Fuente: Adaptado de Neubauer (2024).

Como resultado, es habitual que las personas desarrollen identidades múltiples (Whitcomb y Cwik, 2021; Guralp *et al.*, 2024). Dicho de otra manera, una adolescente procedente de una pequeña región norafricana puede percibirse al mismo tiempo como migrante, como africana, como joven, como mujer, como musulmana y, también, como procedente de una zona rural. Con ello, se presenta una visión del mundo antagonista al pensamiento binario (Thorjussen y Sisjord, 2018; Koster *et al.*, 2023), que divide el mundo en dos posiciones contrarias y excluyentes. Quizás, esta cosmovisión resulte demasiado simplista y parte de su éxito radique en la necesidad de las personas de clasificar y organizar una realidad sumamente compleja. Asumiendo la premisa de la coexistencia de identidades múltiples en las personas, también tienen lugar dos fenómenos. El primero es que los individuos desarrollan un sentimiento de pertenencia a diferentes colectivos de forma simultánea (Fernández *et al.*, 2023) y, en segundo lugar, se genera una relación de exclusión con respecto a otros (Thorjussen y Sisjord, 2018), dado que el lenguaje y las identidades tienen una función relacional (Fairclough, 1993).

La confluencia – o la intersección – de estos factores producen una doble discriminación en las personas (Brünig *et al.*, 2024), lo que tiende a influir profundamente en su trayectoria personal y profesional (Chaudhuri *et al.*, 2024; Tunçer, 2024), siendo muy acentuada la relación entre la sexualidad y el género con otros factores (Brünig *et al.*, 2024). Por ejemplo, Flintoff (2015) concluyó que una parte significativa de los estereotipos existentes en los entornos escolares están relacionados con estos factores. En esta línea, no debemos olvidar el papel que ocupa la corporalidad en los centros educativos y, en general, en la sociedad. Parra-Moreno (2022) denuncia la escasa presencia de cuerpos no normativos en España, tanto en el ámbito político como en el investigador-educativo. Este hecho no debe pasar desapercibido, dado que estudios previos afirmaron que contar con un cuerpo atlético proporciona un estatus a los estudiantes en el aula (Thorjussen y Sisjord, 2018), lo que es un reflejo de la adoración y la exaltación hacia los cuerpos empleados por los medios y las campañas publicitarias. Además, otros trabajos han resaltado la notable influencia que tiene la religión en el caso de las niñas musulmanas a la hora de percibir su cuerpo, especialmente a la hora de realizar actividades escolares como la natación (Walseth, 2013). En definitiva, podemos afirmar que la interseccionalidad puede ayudar a comprender cómo las personas perciben sus cuerpos (Lleixà y Nieva, 2020).

Por ello, el currículo y, en particular, la Educación Física pueden jugar un papel clave, dado que es una materia idónea para promover la igualdad de género, la interculturalidad (Neubauer, 2023), reconocer la etnicidad (Thorjussen y Sisjord, 2018) y, en definitiva,

promover la inclusión (Lleixà y Nieva, 2020). De hecho, la interseccionalidad ha sido ampliamente empleada en el ámbito de la educación recientemente (Guralp *et al.*, 2024). Una de las razones fundamentales es la realidad social en la que estamos inmersos, donde una de las palabras clave es la diversidad, en su sentido más amplio. En este contexto, los gobiernos nacionales han tratado de dar respuesta a este fenómeno, aunque lo han hecho de forma desigual (Lian *et al.*, 2023): algunos han optado por trabajar a nivel teórico la igualdad de género y la interseccionalidad, mientras que otros lo han integrado de una forma implícita en el currículo. Sin embargo, Doucette *et al.* (2021) advierten que todavía el profesorado no se siente competente para abordar la diversidad ni tampoco las cuestiones relacionadas con el género en el aula. Este hecho, sumado a que, habitualmente, en el cuerpo docente predomina un modelo normativo, puede producir un distanciamiento – o una falta de pertenencia compartida – entre el claustro y los estudiantes, lo cual es alarmante, dado que el docente ocupa un papel protagonista para movilizar todo el potencial emancipatorio de la pedagogía feminista interseccional (Guralp *et al.*, 2024).

2. Metodología.

Esta es una investigación de carácter descriptivo, que pretende llevar a cabo un análisis-sintético de la política educativa española vigente. Para ello, se ha optado por emplear el Análisis Documental, que es uno de los métodos más extendidos en las investigaciones de carácter cualitativo en los últimos años (Renz *et al.*, 2018). Hasta la fecha, el paradigma cualitativo ha sido cuestionado en el ámbito académico por su presunta subjetividad. De hecho, algunos autores reconocen que uno de los elementos más complejos a la hora de llevar una investigación a través de este enfoque es, precisamente, asegurar su fiabilidad (Graneheim *et al.*, 2017). Esto se debe a que el análisis – y la codificación – pueden dar lugar a interpretaciones subjetivas por parte del investigador (Lodge, 2011). Por esa razón, es fundamental esclarecer con el mayor detalle y la transparencia posible el diseño y el desarrollo de la investigación, para garantizar su replicabilidad. No obstante, el Análisis Documental es un método idóneo para explicar la realidad a través de diferentes documentos (ej. periódicos, políticas, libros...), aunque es preciso abordarlos teniendo en consideración el contexto sociohistórico en el que fueron publicados (Morrison *et al.*, 2023). De esa manera, es posible reconocer el impacto de los cambios normativos en el ámbito educativo (Stemler, 2015), algo esencial teniendo en consideración la reciente entrada en vigor de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas derivados de la LOMLOE. Además, este método ha sido utilizado en investigaciones previas para estudiar la interculturalidad en planes formativos de educación

superior (Pedraja-Rejas y Tovar-Correal, 2024) y también el impacto de las políticas públicas en materia de género (Quiroz *et al.*, 2023).

2.1. Objetivos.

Una vez expuestos los objetivos, es el momento de hacer lo propio con las dos hipótesis de partida del estudio:

- Objetivo 1. Analizar de qué manera, si es que lo hace, integra la perspectiva de la interseccionalidad la LOMLOE a la hora de abordar la igualdad de género y la diversidad.
- Objetivo 2. Identificar cómo los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria española relacionan la igualdad de género y la diversidad con el logro de los ODS.

2.2. Hipótesis.

Una vez expuestos los objetivos, es el momento detallar las dos hipótesis del estudio:

- Hipótesis 1. Dada la ideología de la coalición de gobierno que diseñó la LOMLOE, la perspectiva de la interseccionalidad tiene una amplia representación en la educación obligatoria española, aunque enfatiza en mayor medida en los factores de riesgo de carácter individual en detrimento de los estructurales.
- Hipótesis 2. Los Reales Decretos de enseñanzas mínimas vinculan de forma notable la importancia de promover la igualdad de género y la diversidad para alcanzar los ODS.

2.3. Instrumentos para la recogida y el análisis de la información.

Este artículo ha tomado como fuentes de información los siguientes documentos normativos:

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 217/2022).

La selección de estas fuentes está motivada porque son las políticas que regulan el desarrollo curricular de la educación obligatoria en España.

A su vez, en aras de sistematizar la recogida de datos, se ha empleado el software de análisis mixto MAXQDA Analytics Pro 2024. No obstante, se elaboró un libro de familias y códigos para orientar el posterior análisis. Este libro está configurado de la siguiente manera:

Tabla 1.

Libro de familias y códigos

Familia	Descripción	Códigos
Asignatura	Identifica las materias recogidas en la legislación vigente española	“Biología y Geología”, “Música”, “Valores Cívicos y Éticos”, “Educación Física”...
Elementos curriculares	Reconoce cada uno de los elementos curriculares establecidos en la LOMLOE	“Preámbulo de la asignatura”, “Competencias específicas”, “Competencias clave, perfil de salida y descriptores operativos”, “Situaciones de aprendizaje”, “Saberes básicos” y “Criterios de evaluación”.
Igualdad de género	Incluye todas las referencias normativas que aboguen por prevenir, reducir combatir y erradicar las desigualdades de género desde la educación.	“Igualdad de género”, “hombres y mujeres” y “perspectiva de género”.
Diversidad	Alude a aquellas referencias donde se aboga por promover la educación intercultural y/o multicultural, en aras de respetar y valorar las diferencias étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas desde la educación.	“Intercultural”, “multicultural” y “diversidad”.
Factores de riesgo	Visibiliza aquellas formas de dominación a nivel estructural y cómo las características personales no normativas y/o hegemónicas de las mujeres se abordan en la LOMLOE	Estructurales “Socioeconómicos”, “políticos”, “geográfico-contextuales” y “migratorios”.
		Individuales “Etnoculturales”, “etarios”, “origen”, “afectivo-sexuales”, “corporales”, “funcionales”, “familiares”, “identitarios sexuales” y “religiosos”

Fuente: Elaboración propia.

Estos códigos fueron diseñados partiendo de los factores identificados en la literatura académica especializada en la teoría de la interseccionalidad, donde se diferencia entre los factores estructurales y los individuales. Posteriormente, esta propuesta inicial fue contrastada de forma inductiva-deductiva durante el análisis de la normativa, dando como resultado final el libro expuesto anteriormente.

Con relación a los análisis realizados, se pueden identificar dos enfoques complementarios. El primero de ellos es el llevado a cabo a través de MAXQDA Analytics Pro 2024, donde se llevaron a cabo los siguientes análisis:

- Co-ocurrencia de códigos: gracias a ello, fue posible identificar los párrafos convergentes donde la legislación aludía tanto a la igualdad de género como a la diversidad, que fueron las citas finalmente analizadas.

- Frecuencia de códigos (véase la figura 3): esto permitió cuantificar con qué intensidad está representado cada código en los dos Reales Decretos.

En un segundo término, se ha llevado a cabo un análisis lingüístico mediante el programa Sketch Engine, que ha sido empleado en investigaciones previas para reconocer relaciones gramaticales, patrones lingüísticos y, también, identificar las palabras clave de los textos (Baker *et al.*, 2013; Firoozeh *et al.*, 2020). Precisamente, en este estudio se ha realizado un estudio de las relaciones gramaticales y de los patrones lingüísticos de los dos conceptos que vertebran la investigación (véase la figura 4): diversidad y género.

3. Resultados.

Para comenzar, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la LOMLOE aluden en 138 a la igualdad de género. Sin embargo, tan solo en 41 de estos códigos se produce una co-ocurrencia con cuestiones relacionadas con la diversidad. A su vez, en dichas convergencias la legislación educativa española hace referencia a un conjunto de factores que, siguiendo la perspectiva de la interseccionalidad aumentan la vulnerabilidad de las mujeres. Asimismo, es posible diferenciar dos grandes grupos: los factores de carácter estructurales y los individuales, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Frecuencia de códigos

Dimensiones	Factores	Fi	% dimensión	% total	
Estructurales	Geográfico-contextuales	3	13,04	4,69	
	Migratorios	6	26,09	9,38	
	Políticos	6	26,09	9,38	
	Socioeconómicos	8	34,78	12,50	
	Total de la dimensión	23	100,00	35,94	
Individuales	Afectivo-sexuales	6	14,63	9,38	
	Corporales	5	12,20	7,81	
	Etarios	1	2,44	1,56	
	Etnoculturales	19	46,34	29,69	
	Familiares	1	2,44	1,56	
	Funcionales	1	2,44	1,56	
	Identitarios sexuales	2	4,88	3,13	
	Origen	5	12,20	7,81	
	Religiosos	1	2,44	1,56	
	Total de la dimensión	41	100,00	64,06	
	Total		64	-	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Los primeros son mencionados en 42 ocasiones en la LOMLOE, pero el factor más representado es el socioeconómico, que aparece hasta en ocho ocasiones. Por ejemplo, la

asignatura de “Educación en Valores Cívicos y Sociales” en la etapa de la ESO dispone del siguiente criterio de evaluación (RD 217/2022, p. 71):

En el segundo de los bloques, denominado «Sociedad, justicia y democracia», se pretende que el alumnado comprenda la raíz social y cultural de su propia identidad, reconociendo así el poder condicionante de las estructuras sociales a las que pertenece. Para ello, ha de comprender ciertas nociones políticas fundamentales, identificar y valorar los principios, procedimientos e instituciones que constituyen nuestro marco democrático de convivencia, y afrontar de modo reflexivo y dialogante la controversia ideológica en torno a las normas y los valores comunes. Toda esta tarea de asimilación debe contrastarse en el diálogo sobre los problemas éticos más acuciantes (la situación de los derechos humanos en el mundo, la desigualdad y la pobreza, la igualdad y corresponsabilidad de hombres y mujeres, la violencia de género, el respeto a la diversidad y las minorías, el fenómeno migratorio, la crisis climática, etc.), así como mediante la implementación de procedimientos y valores democráticos en el entorno escolar y cotidiano del alumnado.

Esta cita ilustra cómo los diferentes factores de riesgo son interdependientes y, a menudo, aumentan exponencialmente la vulnerabilidad de las personas y, en particular, de las mujeres migrantes que es desarrollado por la asignatura de “Geografía e Historia” a través del saber básico de “Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país. Nuevas formas de identificación cultural” (RD 217/2022, p. 108). Este factor se relaciona estrechamente con los políticos (6 Códcs.), puesto que “los elementos y manifestaciones culturales de cada sociedad son la expresión de complejas relaciones económicas, sociales y políticas, así como de los valores, creencias e ideas que las sustentan, pero también de sus múltiples identidades, del talento de sus integrantes y de las relaciones con otras culturas” (RD 157/2022, p. 30). Siguiendo esta línea, la LOMLOE invita a abordar desde un enfoque sociohistórico y crítico la perspectiva de género. Por ello, reconoce que es fundamental que el alumnado al terminar la ESO sea capaz de (RD 217/2022, p. 106):

6.1 Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual, y del conocimiento de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminados.

Con ello, incide en la importancia de que el alumnado aborde la cuestión de género desde una perspectiva holística y que trascienda la realidad más cercana del estudiante. Es

decir, ha de tener en consideración los factores geográficos-contextuales (3 Cód.) de las mujeres en todo el mundo.

Desde otro punto de vista, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas también aluden a una serie de factores individuales (22 Cód.) que aumentan la vulnerabilidad de las mujeres. Los factores más recurrentes son aquellos de carácter etnoculturales (19 Cód.). A modo de ejemplo, esto se refleja con nitidez en la octava competencia específica de la asignatura de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, que afirma que el alumnado al término de la etapa de Educación Primaria debe ser capaz de (Real Decreto 157/2022, p. 30):

8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.

Por su parte, la asignatura de “Educación en Valores Cívicos y Sociales” ofrece una continuidad de este enfoque en la ESO, tal y como se observa en uno de sus saberes básicos “El interculturalismo. La inclusión social y el respeto por la diversidad y las identidades etnocultural y de género. Los derechos LGTBIQ+” (Real Decreto 217/2022, p. 75). Esta cita es muy ilustrativa, dado que se relacionan estrechamente los dos objetos de estudio de la investigación: la diversidad y la perspectiva de género.

El segundo bloque de factores individuales más representado es el conformado por los afectivo-sexuales (6 Cód.), los de origen (5 Cód.) y los corporales (5 Cód.). Los primeros son abordados en tres asignaturas: “Educación Física”, “Educación en Valores Cívicos y Sociales” y “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”. Por su parte, en “Educación Física” se vincula estrechamente la cuestión de género con la diversidad afectivo-sexual, como se aprecia en este criterio de evaluación:

3.3 Convivir mostrando en el contexto de las prácticas motrices habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos y respeto a la diversidad, ya sea de género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnica, socio-económica o de competencia motriz, así como una actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia, haciendo especial hincapié en el fomento de la igualdad de género (Real Decreto, 157/2022, p. 60).

Precisamente, el área de “Educación Física” contribuye notablemente a concienciar al alumnado de la necesidad de respetar las distintas corporalidades humanas y, en particular, en el caso de las mujeres. Si bien es cierto que la siguiente cita no se relaciona directamente con la interculturalidad, esta refleja con nitidez el espíritu feminista de esta ley:

– Salud mental: exigencias y presiones de la competición. Tipologías corporales predominantes en la sociedad y análisis crítico de su presencia en los medios de comunicación. Efectos negativos de los modelos estéticos predominantes y trastornos vinculados al culto insano al cuerpo (vigorexia, anorexia,

bulimia y otros). Creación de una identidad corporal definida y consolidada alejada de estereotipos sexistas (Real Decreto 217/2022, p. 63).

No obstante, existen otros fragmentos donde la LOMLOE sí integra la diversidad intercultural a la hora de abordar las desigualdades de acceso y los estereotipos de género en el deporte, como se observa en el siguiente saber básico:

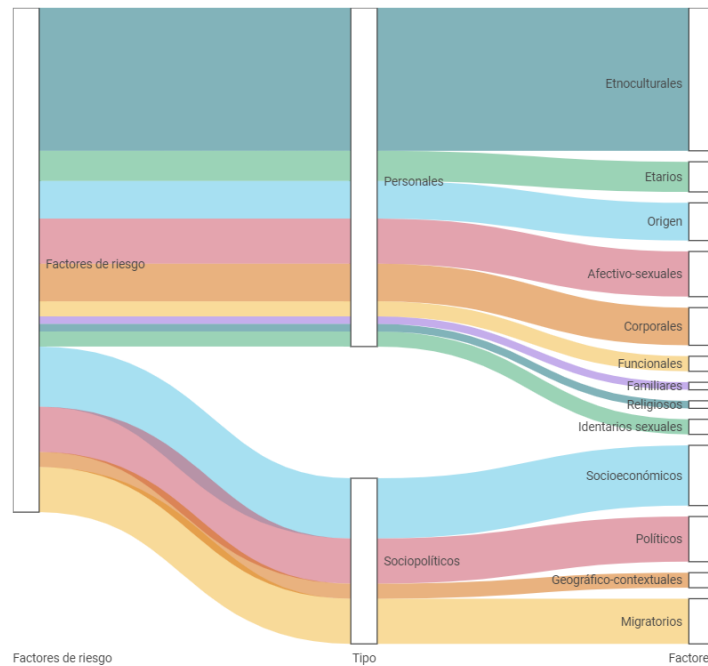
– Deporte y perspectiva de género: historia del deporte desde la perspectiva de género. Igualdad en el acceso al deporte (diferencias según género, país, cultura y otros). Estereotipos de competencia motriz percibida según el género, la edad o cualquier otra característica. Ejemplos de referentes que muestren la diversidad en el deporte (Real Decreto 217/2022, p. 64).

En dicha cita se aprecia, también, cómo el lugar de origen (Cód. 5) de las mujeres es identificado como otro factor de riesgo. Por ello, insta a que el sistema educativo fomente la “Identificación, abordaje y rechazo de conductas violentas o contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de género, capacidad o competencia motriz; actitudes xenófobas, racistas o de índole sexista; abuso sexual o cualquier forma de violencia)” por parte del alumnado (Real Decreto 157/2022, p. 61).

Otros factores de riesgo identificados por la LOMLOE con relación al género y a la diversidad son la identidad sexual (2 Cód.), la diversidad funcional (2 Cód.) y de forma residual la edad (1 Cód.), la diversidad familiar (1 Cód.) y la religión (1 Cód.). Gran parte de estos factores se encuentran presentes en el siguiente objetivo de etapa de Educación Primaria (RD 157/2022, p. 7):

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

Dicho esto, la figura expuesta a continuación representa de qué manera se encuentran representados estos factores en la perspectiva de género y en la diversidad en la LOMLOE:

Figura 3.*Representación de los factores de riesgo a través de un Diagrama de Sankey*

Fuente: Elaboración propia.

Desde otro punto de vista, del análisis lingüístico han emanado una serie de resultados que también precisan ser expuestos. En primer lugar, se han identificado un conjunto de patrones colocacionales con relación a las palabras “diversidad” y “género”, que son eje vertebrador del estudio. En lo relativo al género, tan solo se aprecia un patrón en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas analizados. En consecuencia, se aprecia cómo al término “género” le acompañan habitualmente tres verbos que guardan una estrecha relación con la perspectiva de género. Por un lado, la LOMLOE incide en la importancia de que el alumnado sea capaz de analizar las cuestiones de género. Sin embargo, esta política otorga una gran importancia al compromiso social del alumnado, a quienes insta a “evitar” y “romper” los estereotipos y las barreras de género.

emprendimiento social y ambiental y la defensa de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Real Decreto 157/2022, p. 26).

Asimismo, son las competencias específicas las que aglutinan el mayor número de referencias (3 Códos.) a esta relación. Concretamente, son las competencias específicas 7, 8 y 9 quienes afirman que, tan solo a raíz de una educación donde se valore la diversidad y se promueva la igualdad de género, se podrá responder a los desafíos del siglo XXI, que se alinean estrechamente con los ODS en la LOMLOE. Por último, el perfil de salida también se alinea con esta idea, aunque de forma más explícita, tal y como se puede apreciar en el siguiente descriptor operativo de la Competencia Ciudadana:

CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Real Decreto 157/2022, p. 24).

4. Discusión y conclusiones.

Tras exponer los resultados, es el momento de arrojar luz sobre los dos objetivos planteados en esta investigación. Con respecto al primero (Objetivo 1. Analizar de qué manera, si es que lo hace, integra la perspectiva de la interseccionalidad la LOMLOE a la hora de abordar la igualdad de género y la diversidad), parece confirmarse que la LOMLOE ha integrado en la perspectiva de la interseccionalidad de forma transversal a lo largo del currículo, dado que está presente en un amplio abanico de asignaturas y también en las dos etapas analizadas. Sin embargo, esta ley enfatiza en los factores individuales. Quizás, esto se deba a que la cuestión identitaria, concretamente las identidades múltiples (Whitcomb y Cwik, 2021; Guralp *et al.*, 2024), se sitúan como eje vertebrador. Esto puede deberse a que la LOMLOE persigue preparar a los futuros ciudadanos para un – presente y – futuro marcados por la incertidumbre, la volatilidad, la complejidad, la ambigüedad (Bautista, 2021) y, por supuesto, la diversidad en todas sus formas. De ese modo, el enfoque competencial, impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y otros organismos internacionales y supranacionales, se erige como un medio idóneo para formar personas resilientes abiertas al cambio, superando, de esa manera, el pensamiento binario (Thorjussen y Sisjord, 2018; Koster *et al.*, 2023) reduccionista que ha gobernado la sociedad históricamente. Entre estos, algunos factores individuales predominan sobre otros, siendo los más protagonistas los etnoculturales y los afectivo-sexuales, estos últimos quizás por su fuerte influencia con el género y otros factores (Brünig *et al.*, 2024).

Mientras tanto, la cuestión de la edad apenas es mencionada en esta ley educativa. Este puede ser un aspecto sensible de mejora, precisamente porque la realidad demográfica española tiende a un envejecimiento progresivo de la población. Por ende, cada vez se hacen más necesarios proyectos y programas orientados a fomentar la cooperación intergeneracional. Otro aspecto llamativo es la omisión, en las referencias analizadas, a la diversidad lingüística. Si bien es cierto que podríamos entender que los etnoculturales guardan una estrecha relación con estos, debemos apuntar que uno de los factores que más moldea la identidad de las personas es precisamente la lengua. Por ende, para hablar de diversidad en la escuela, es preciso hacerlo en todas las lenguas posibles. Esto mismo sucede con la variedad religiosa que, a menudo, sirve de marco para comprender los prejuicios, la discriminación y, en definitiva, el acoso escolar que padecen los estudiantes de religiones diferentes a la predominante.

Sin embargo, uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es el notable peso que le otorga la LOMLOE a los factores corporales. Aquí, la Educación Física se ha erigido como un área idónea para promover la inclusión social (Lleixà y Nieva, 2020; Neubauer, 2023). No obstante, cabe señalar que esta debe ser una labor compartida a nivel curricular, dada su relevancia en el contexto actual, donde la mujer y su cuerpo son hipersexualizados en el mercado capitalista (Cobo, 2020), especialmente a través de los medios de comunicación. Esto, sumado a la profunda influencia que tienen las redes sociales en la autoestima y la autopercepción de las niñas, las jóvenes y las adolescentes, han hecho aumentar los casos de ansiedad y de depresión infantil en ellas. Con ello, se intensifican también los trastornos de la conducta alimenticia y, en los casos más extremos, los suicidios. Esta lógica de mercado, donde la mujer es el producto estrella, ejerce una intensa presión que la salud – física y mental – de estas niñas, adolescentes y jóvenes a veces no pueden soportar.

Desde otro plano, los factores estructurales señalados por la LOMLOE ayudan a concienciar al alumnado de las diferencias entre norte y sur y cómo, en resumidas cuentas, el lugar donde naces y vives (Brünig *et al.*, 2024; Chaudhuri *et al.*, 2024) condicionan profundamente tu trayectoria vital. También es interesante observar cómo visibiliza la influencia de los factores políticos (Fines-Neuschild y Tajmel, 2024) y cómo empodera al alumnado a romper las cadenas del patriarcado. Sin embargo, no se integra la perspectiva decolonial en la interseccional, algo que reclaman autores como Hankisvsky (2014). Este también podría entenderse como un punto a tener en consideración en las futuras leyes educativas, especialmente teniendo en cuenta el pasado colonial de España a nivel mundial.

En resumen, la LOMLOE integra la interseccionalidad como en un enfoque que ayuda a visibilizar la opresión a la que es sometida un amplio conjunto de la población (Chaudhuri *et al.*, 2024), confirmando así la tendencia a incorporar la interseccionalidad en diferentes políticas (Guralp *et al.*, 2024). En esta línea, ofrece una visión positiva de la diversidad, entendiéndola como una oportunidad de aprendizaje para mejorar la convivencia escolar.

Con relación al segundo objetivo (Objetivo 2. Identificar cómo los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de la educación obligatoria española relacionan la igualdad de género y la diversidad con el logro de los ODS), debemos señalar que no se confirma la hipótesis de partida, puesto que las referencias a la igualdad de género, la diversidad y los ODS en los documentos analizados son escasas. Este resultado refuerza la necesidad de integrar la perspectiva interseccional en el diseño de políticas educativas, puesto que el logro de la “Agenda 2030” (Organización de las Naciones Unidas, 2015) es interdependiente, al igual que los derechos humanos. Dicho de otra manera, su cumplimiento únicamente será posible ante la consecución de los 17 ODS.

Dicho esto, es pertinente señalar algunas de las limitaciones de esta investigación. La primera de ellas es que la codificación ha sido llevada a cabo por un único investigador, mientras que es recomendable que se realice, al menos, por dos (Susilo y Dwi, 2021). Para paliar la posible subjetividad de las citas, se ha elaborado un “memo” para cada código que ha orientado el proceso de codificación. En segundo término, y dada la descentralización educativa española, lo establecido por los Reales Decretos puede ser desarrollado de forma dispar en las distintas Comunidades Autónomas. Por todo ello, en futuros trabajos sería aconsejable replicar el estudio en los Decretos de enseñanzas mínimas de Comunidades Autónomas con gobiernos contrarios y, también, ahondar en cómo los docentes en sus aulas abordan la igualdad de género, de modo que analicemos no solo el currículo explícito, sino también el oculto (Torres, 1994). Al mismo tiempo, y dada la relevancia que ha adquirido la corporalidad en esta investigación, parece conveniente profundizar en este aspecto, por ejemplo, a través del análisis de la representación de cuerpos no normativos en los textos escolares (Parra-Moreno, 2022).

A modo de cierre, es conveniente valorar positivamente la integración de la perspectiva interseccional en la LOMLOE, puesto que a través de la educación se abre la puerta a generar un cambio social donde el patriarcado, la homofobia y la xenofobia, sean páginas del pasado donde el ser humano ha escrito los errores que no debe repetir en el futuro.

Referencias bibliográficas.

- Baker, Paul, Gabrielatos, Costas y McEnery, Tony (2013). Sketching Muslims: A Corpus Driven Analysis of Representations Around the Word ‘Muslim’ in the British Press 1998–2009. *Applied Linguistics*, 34, 255-278. <https://doi.org/10.1093/applin/ams048>
- Bautista Guadalupe, José María (2021). *Cómo liderar en un contexto de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad*. Fundación SM.
- Brünig, Lisa, Kahrass, Hannes y Salloch, Sabine (2024). The concept of intersectionality in bioethics: a systematic review. *BMC Medical Ethics*, 25(64). <https://doi.org/10.1186/s12910-024-01057-5>
- Cobo, Rosa (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Penguin Random House.
- Crenshaw, Kimberle (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). http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8?utm_source=chicagounbound.uchicago.edu%2Fuclf%2Fvol1989%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Crenshaw, Kimberle (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>
- Chaudhuri, Mayurakshi, Karmakar, Saurav y Shukla, Sakshi (2024). Intersectionalities and im/mobilities in family and marriage: a comparative study of Germany and India. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03075-5>
- Doğanay, Ahmet (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. En Murray Print y Dirk Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens. Civic and Political Education, vol 2* (pp. 19-39). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-167-2_3
- Doucette, Brenda, Sanabria, Alyssa, Sheplak, Ashley y Aydin, Hasan (2021). The perceptions of culturally diverse graduate students on multicultural education: Implication for inclusion and diversity awareness in higher education. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1259-1273. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1259>
- Fairclough, Norman (1993). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fernández, Daniela. P., Ryan, Michelle. K. y Begeny, Christopher T. (2023). Recognizing the diversity in how students define belonging: evidence of differing conceptualizations,

- including as a function of students' gender and socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 26(3), 673-708. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09761-7>
- Fines-Neuschild, Mirjam y Tajmel, Tanja (2024). "It's Kind of My Responsibility": An Analysis of the Current EDI Discourse in Canadian STEM Fields and its Potential and Limitations to Contest Intersectional Discrimination. *Canadian Journal of Higher Education*, 54(1), 27-41. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi.190047>
- Firoozeh, Nazaning, Nazarenko, Adeline, Alizon, Fabrice y Daille, Béatrice (2020). Keyword Extraction: Issues and Methods. *Natural Language Engineering*, 26, 259-291. <https://doi.org/10.1017/S1351324919000457>
- Gimeno Sacristán, José (1996). *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Graneheim, Ulla H., Lindgren, Britt-Marie, y Lundman, Berit (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Guralp, Genco, McHugh, Martin y Hayes, Sarah (2024). Non-formal Science Education: Moving Towards More Inclusive Pedagogies for Diverse Classrooms. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(1), 105-142. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1707>
- Hankivsky, Olena (2014). *Intersectionality 101*. The Institute for Intersectionality Research & Policy. <https://bccampus.ca/wp-content/uploads/2020/07/Hankivsky-Intersectionality101-2014.pdf>.
- Henson, Kenneth T. (2006). *Curriculum planning*. Waveland Press.
- Hill Collins, Patricia y Bilge, Sirma (2020). *Intersectionality*. Polity Press.
- Koster, Dietha, Nuriah, Zahroh, Pot, Anna, Sas, Christine. y Zegers, Twan (2023). More than migrants? Representations of wo/men of colour in Dutch language textbooks. *Language Teaching Research*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/13621688231198420>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lian Flem, Aina, Swepaul, Vishanthie, Juberg, Anne y Viggen, Kristin (2023). Creating spaces for emancipatory praxis with social work students in a diverse classroom context. *Social Work Education*, 42(4), 577-594. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1982888>

- Lodge, Martin (2011). Risk, regulation and crisis: Comparing national responses in food safety regulation. *Journal of Public Policy*, 31(1), 25-50. <https://doi.org/10.1017/S0143814X10000218>
- Lleixà, Teresa y Nieva, Carolina (2020). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Morrison, Rodolfo, Gallardo, Sebastián y Parra Fuster, Francisca (2023). Heteronormative Representations of the Family and Parenting in Public Policies: Implications for LGBTIQ+ Families. *Social Sciences*, 12(66). <https://doi.org/10.3390/socsci12020066>
- Neubauer, Adrián (2023). El deporte como vector para la integración social de los colectivos vulnerables en la Unión Europea. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 37-47. <https://doi.org/10.5209/cuts.81480>
- Neubauer, Adrián (2024). La digitalización como catalizador de inclusión y exclusión social. En Adrián Neubauer (Ed.), *La educación intercultural en la sociedad digital: teoría y propuestas innovadoras* (pp. 31-52). Editorial Universitat.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 21 de octubre de 2015. <https://bit.ly/3e7ebPu>
- Pedraja-Rejas, Liliana y Tovar-Correal, Marjorie (2024). Competencia intercultural en la formación inicial docente en universidades fronterizas chilenas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(Especial 11), 591-605. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e11.35>
- Prince Torres, Ángel Carmelo (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>
- Quiroz Vincés, Maritza E., Navarrete Cusme, Germania E., Llor Lino, Ligia E. y Tóala Barahona, Félix F. (2023). Equidad de género en Ecuador. Impacto de la intervención Social y Políticas Públicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(Extraordinario 10), 892-904. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e10.2>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022.

- Renz, Susan M., Carrington, Jane M. y Badger, Terry A. (2018). Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An Intramethod Approach to Triangulation. *Qualitative Health Research*, 28(5), 824-831. <https://doi.org/10.1177/1049732317753586>
- Stemler, Steven E. (2015). Content analysis. In Robert A. Scott & Marlis C. Buchmann (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource* (pp. 1-14). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0053>
- Susilo, Daniel y Dwi Putranto, Teguh (2021). Content analysis of instagram posts related to the performance of the national search and rescue agency in early 2021. *Jurnal Komunikasi Profesional*, 5(1). <https://doi.org/10.25139/jkp.v5i1.3463>
- Thorjussen, Ingrid Mattignsdal y Sisjord, Mari Kristin (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Torres Santomé, Jurjo (1994). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (2007). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345(1), 83-110. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-04.html>
- Tunçer, Merve (2024). An intersectional life course approach to explore the narratives of ageing migrant women. *Journal of Aging Studies*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2024.101267>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Velásquez Atehortúa, Juan (2020). A decolonial pedagogy for teaching intersectionality. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 156-171. <https://doi.org/10.7577/njcie.3555>
- Walseth, Kristin (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304-322. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Whitcomb, Kyle. M., Cwik, Sonja. y Singh, Chandralekha (2021). Not All Disadvantages Are Equal: Racial/Ethnic Minority Students Have Largest Disadvantage Among Demographic Groups in Both STEM and Non-STEM GPA. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211059823>