Entretextos - Argumentos/ Arguments/ Anüikima'a
Entretextos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 41 (septiembre-diciembre), 2026, pp. 317-322
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/21612713
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.21612713
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores / Derechos de publicación: revista
Publicado: 01-09-2026

Interseccionalidad y diversidad cultural: una mirada hacia la educación inclusiva desde la justicia social

Intersectionality and Cultural Diversity: A Perspective on Inclusive Education from Social Justice

Interseccionalidad süka wayuukua'ipaaya ekirawaa: wanee anainmajaa süpüla anasü ekirajaa julu'u anamia

Claudia Vaca
https://orcid.org/0000-0001-7237-5715
claudiavaca@usal.es
Universidad de Salamanca, Salamanca, España

La educación inclusiva forma parte de uno de los mayores compromisos éticos y políticos de los sistemas educativos contemporáneos. No obstante, las desigualdades persisten porque las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, de género, discapacidad y condición socioeconómica continúan analizándose de manera fragmentada. Este manuscrito sostiene que la interseccionalidad ofrece un horizonte analítico y pedagógico para comprender la diversidad cultural desde una perspectiva crítica que reconoce la convergencia de múltiples formas de exclusión. En consecuencia, se argumenta que la inclusión educativa requiere transformar las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y las formas de producción del conocimiento para garantizar el reconocimiento de las identidades diversas y la construcción de escenarios de justicia social.

Interseccionalidad y diversidad cultural: más allá del reconocimiento de las diferencias

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una diversidad cultural cada vez más visible. Sin embargo, esta diversidad continúa siendo interpretada, en numerosos escenarios educativos, mediante categorías aisladas que impiden comprender la complejidad de las experiencias humanas. La escuela suele identificar al estudiante indígena, afrodescendiente, migrante o con discapacidad como perteneciente a una única condición, desconociendo que las personas construyen sus trayectorias vitales desde la convergencia de múltiples identidades y relaciones de poder.

La interseccionalidad, propuesta inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989), permitió comprender que las distintas formas de discriminación se entrelazan produciendo experiencias específicas de exclusión, es decir, no actúan de manera independiente. Posteriormente, los aportes de los feminismos latinoamericanos y de las perspectivas decoloniales ampliaron este enfoque hacia la comprensión de las desigualdades derivadas del colonialismo, el racismo, el patriarcado, el clasismo y otras estructuras históricas que continúan condicionando las oportunidades educativas (Walsh, 2017; Viveros-Vigoya, 2023).

Desde esta representación, la diversidad cultural deja de entenderse como una simple coexistencia de diferencias para convertirse en una condición constitutiva de las relaciones sociales y educativas. La educación inclusiva no consiste únicamente en garantizar el acceso de grupos históricamente excluidos, se requieren transformar las condiciones que producen la exclusión dentro de las instituciones educativas (Ainscow, 2020).

En América Latina esta discusión adquiere una especial relevancia. Los territorios indígenas, afrodescendientes y rurales muestran que las desigualdades educativas responden exclusivamente a condiciones económicas, a relaciones históricas de subordinación cultural y epistémica. En este sentido, la interseccionalidad admite reconocer que la exclusión educativa se dispone mediante la interacción entre la pertenencia étnica, la lengua, el género, la ruralidad, la discapacidad y otras dimensiones sociales que no pueden analizarse de forma separada.

Asimismo, la diversidad cultural constituye una oportunidad para ampliar las formas de comprender el conocimiento. La justicia educativa exige reconocer la legitimidad de diversas formas de producción de saber y valorar los aportes de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y otros colectivos históricamente marginados. En esta línea, Morin (2021) propone un pensamiento complejo que integre la pluralidad de conocimientos y supere las lógicas reduccionistas, mientras que Boff (2012), desde la ecología integral, destaca la interdependencia entre los seres humanos, las culturas y la naturaleza como fundamento de una ética del cuidado y del reconocimiento mutuo. Desde el ámbito de la educación literaria, Vaca (2019) desarrolla el concepto de ethos lector, entendido como una disposición ética, estética y cultural que permite no solo interpretar textos, sino también leer la vida, comprender al otro y reconocerse en la diversidad de experiencias humanas.

Este paradigma favorece prácticas de lectura inclusivas que amplían los horizontes de comprensión, fortalecen el diálogo intercultural y promueven el reconocimiento de las múltiples identidades y formas de habitar el mundo. En diálogo con ello, la antropología de la lectura entiende el acto lector como una práctica cultural situada, mediante la cual las personas construyen sentidos desde sus memorias, territorios y comunidades. A su vez, las biopoéticas desarrolladas por Niall Binns amplían esta mirada al proponer una lectura de la vida en todas sus manifestaciones, reconociendo la continuidad entre cultura y naturaleza y visibilizando las relaciones entre seres humanos, animales, plantas y ecosistemas. Desde esta perspectiva, la literatura

constituye un espacio para aprender a convivir con la diversidad —biológica, cultural y lingüística—, favoreciendo una conciencia ecológica e intercultural basada en la inclusión, el respeto y la responsabilidad compartida.

En consecuencia, educar desde la interseccionalidad conlleva a revisar críticamente el currículo, las prácticas pedagógicas, la evaluación y la formación docente. La inclusión no puede limitarse a políticas compensatorias; requiere generar condiciones para que todos los estudiantes participen, aprendan y construyan conocimiento desde el reconocimiento de sus identidades culturales y sociales. Esta transformación demanda docentes capaces de identificar las múltiples dimensiones que intervienen en las trayectorias educativas y de responder pedagógicamente a ellas mediante propuestas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

La educación inclusiva encuentra así un horizonte renovado en la interseccionalidad. Más que una categoría analítica, representa una invitación a comprender la complejidad humana y a construir instituciones educativas comprometidas con la dignidad, la equidad y la justicia social. En sociedades caracterizadas por profundas desigualdades, la inclusión será posible cuando las diferencias dejen de concebirse como obstáculos y sean reconocidas como una fuente de aprendizaje colectivo y de transformación democrática.

Desde una perspectiva contemporánea, Boveda Mildred ha ampliado el alcance de la interseccionalidad en el campo educativo al proponer los conceptos de intersectional competence e intersectional consciousness. Para esta autora, la formación docente debe trascender el reconocimiento superficial de la diversidad y desarrollar capacidades analíticas que permitan identificar cómo las múltiples identidades de los estudiantes interactúan con las estructuras de poder presentes en la escuela. La competencia interseccional requiere comprender que las experiencias educativas de una estudiante indígena, de un joven con discapacidad o de una mujer afrodescendiente no pueden explicarse mediante una única categoría social, a partir de la convergencia de factores históricos, culturales, lingüísticos, económicos y políticos (Boveda, 2024). Desde este enfque, la educación inclusiva demanda docentes capaces de interpretar la complejidad de las trayectorias escolares y de diseñar prácticas pedagógicas que respondan a las particularidades de cada comunidad educativa, evitando enfoques homogeneizadores que terminan reproduciendo nuevas formas de exclusión.

A su vez, Gloria Ladson-Billings sostiene que la justicia educativa necesita de una pedagogía culturalmente pertinente (culturally relevant pedagogy), en la que los procesos de enseñanza reconozcan el valor de las identidades culturales de los estudiantes como un recurso para el aprendizaje y no como una condición deficitaria. Su propuesta plantea que la educación debe propiciar el éxito académico, fortalecer la identidad cultural y desarrollar una conciencia crítica frente a las desigualdades sociales (Ladson-Billings, 1995). Este planteamiento desemboca con la interseccionalidad al cuestionar los currículos uniformes y las prácticas escolares que invisibilizan la diversidad cultural. En territorios pluriculturales como La Guajira, Colombia, donde hay encuentros con pueblos indígenas, comunidades

afrodescendientes y población migrante, una educación inclusiva exige reconocer la diversidad de saberes, lenguas y cosmovisiones como parte constitutiva del proceso educativo y no como elementos periféricos del currículo.

Por su parte, Mel Ainscow concibe la educación inclusiva como un proceso permanente de transformación institucional orientado a eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Ainscow, 2020). Desde esta postura, la inclusión conlleva a revisar críticamente las políticas, las culturas institucionales y las prácticas pedagógicas que producen exclusión. La interseccionalidad fortalece este planteamiento al aportar un marco analítico que permite comprender cómo dichas barreras se disponen mediante la interacción entre la etnicidad, el género, la discapacidad, la condición socioeconómica, la ruralidad y otros factores sociales. En consecuencia, la construcción de una educación inclusiva exige abandonar las respuestas universales y avanzar hacia propuestas pedagógicas situadas que reconozcan la diversidad cultural como fundamento de la justicia social y de la transformación educativa.

La interseccionalidad también interpela la formación del profesorado. Boveda (2023) advierte que la preparación docente ha privilegiado históricamente enfoques centrados en categorías aisladas —como discapacidad, raza o lengua—, lo que dificulta comprender la complejidad de las experiencias escolares. En respuesta a esta limitación, propone el desarrollo de una conciencia interseccional (intersectional consciousness), entendida como la capacidad de reconocer la interacción entre las identidades de los estudiantes y las estructuras sociales que condicionan sus oportunidades educativas. Esta conciencia representa una disposición ética para cuestionar los privilegios, identificar las relaciones de poder presentes en la escuela y orientar decisiones pedagógicas comprometidas con la equidad. Desde este enfoque, la formación inicial y permanente del profesorado necesita escenarios de reflexión crítica que permitan comprender cómo las desigualdades culturales y sociales inciden en la enseñanza y el aprendizaje.

De conformidad con este planteamiento, Gloria Ladson-Billings (2021) sostiene que la educación culturalmente pertinente mantiene plena vigencia frente a los retos contemporáneos porque continúa cuestionando las estructuras escolares que privilegian determinados saberes e identidades culturales. La autora insiste en que el currículo debe convertirse en un espacio de diálogo donde los estudiantes puedan reconocerse como sujetos históricos y culturales capaces de producir conocimiento. Esta postura resulta especialmente significativa para los sistemas educativos latinoamericanos, en los cuales persisten tensiones entre los modelos escolares homogéneos y la diversidad lingüística, étnica y territorial.

Una educación inclusiva; exige transformar las relaciones pedagógicas para que los distintos sistemas de conocimiento participen en igualdad de condiciones dentro de la escuela.

Esta discusión encuentra correlación en la propuesta de Mel Ainscow y sus colaboradores, quienes afirman que la inclusión constituye un proceso permanente de mejora educativa sustentado en la participación de todos los actores escolares

(Ainscow et al., 2019). Desde esta postura, las barreras para el aprendizaje residen en las culturas institucionales, las políticas y las prácticas que restringen su participación. La interseccionalidad amplía esta comprensión al mostrar que dichas barreras adquieren formas diferenciadas cuando hay encuentro de factores como la pertenencia étnica, el género, la discapacidad, la pobreza o la ruralidad. Por ello, construir escuelas inclusivas es reconocer que la justicia educativa genera condiciones que permitan el ejercicio efectivo del derecho a aprender desde la diversidad de trayectorias, identidades y experiencias culturales.

Finalmente, si la interseccionalidad se comprende como una orientación ética y pedagógica para reconstruir la educación inclusiva desde el reconocimiento de la diversidad cultural, la justicia epistémica y el diálogo de saberes en territorios pluriculturales como La Guajira colombiana, entonces las prácticas educativas podrán reconfigurarse como escenarios de reconocimiento, participación y equidad, donde la diversidad deje de ser un criterio de diferenciación y exclusión para constituirse en el fundamento de una educación socialmente justa e intercultural.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). *The Salamanca Statement: 25 years on*. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Binns, N. (2004). Acercamientos ecocríticos a la literatura hispanoamericana. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 33, 7–14. Universidad Complutense de Madrid. Biodiversidad poética. Representación de las aves y competencia ornitológica en la poesía latinoamericana. Proyecto BIOPOET.

Boff, L. (2012). *El cuidado necesario: En defensa de la vida, de la salud y de las espiritualidades*. Trotta.

Boveda, M. (2023). *Reimagining teacher education through intersectional competence*. Routledge.

Boveda, M. (2024). *Intersectional Competence: A Framework for Teacher Education*. Teachers College Press.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex*. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

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

Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. Teachers College Press.

Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (ed. revisada). UNESCO.

Vaca, C. (2019). *El libro es un territorio y el lector un habitante*. Ediciones Museo de Historia UAGRM y Ediciones Alberto Hurtado, Bolivia y Chile. https://universoabierto.org/2023/01/09/el-libro-es-un-territorio-y-el-lector-un-habitante/

Viveros-Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad*. Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Declaraciones

Declaración de conflicto de interés

No existe conflicto de interés entre los/as autores/as del artículo.

Declaración de disponibilidad de datos

No aplica.

Biodata

Claudia Vaca: Doctora en Educación intercultural (doctorado en consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de Temuco, Universidad del Bío Bío) con la beca docente UCSC (2019 al 2020) y beca ANID Chile (2021 al 2023) con pasantía doctoral de un año en la Universidad de Salamanca. Máster en Ética social y desarrollo humano (Universidad Alberto Hurtado, Chile) con la beca de la Fundación Adveniat de Alemania, Lic. en Filología Hispánica y lenguas modernas (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Bolivia) con la beca bachiller de excelencia de toda Bolivia. Técnico en bibliotecología y secretariado (Instituto María Goretti, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia) con la beca de estudiante de excelencia. Profesora de magisterio de Lenguaje, literatura y Comunicación (Escuela Normal de Maestros Enrique Finot). Especializaciones en gestión de proyectos educativos interculturales, mediación lectora en contextos de migración, industrias culturales con distintas becas de intercambio y movilidad académico-cultural en Canadá, Tailandia, Egipto, Uruguay, Argentina, Chile, Brasil. Actualmente Investigadora en la Universidad de Salamanca, programa de doctorado de Formación en la sociedad del conocimiento en Salamanca, España. Fundadora de la red Profes fuera de la caja, pedagogías interseccionales y del cuidado y del programa Jasayé, de diálogos y pensamiento crítico.