

## **Diversidad y equidad en educación obligatoria. Análisis crítico del discurso expuesto en los documentos oficiales de los CEIPs**

### **Diversity and Equity in Compulsory Education: A Critical Discourse Analysis of Official Documents from Public Primary Schools**

Jorge Jiménez Morales\*<sup>1</sup> y Fátima El Shafi Rodríguez\*\*

\*Grupo INTER. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

\*\*Departamento de Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid (España)

#### **Resumen**

*Este artículo analiza las prácticas relacionadas con la diversidad en diferentes centros educativos a través del estudio de sus documentos institucionales. Partiendo de un marco teórico que cuestiona la visión compensatoria de la diversidad y su instrumentalización en políticas educativas, el estudio busca identificar cómo se articulan nociones de inclusión, equidad y justicia social en la práctica escolar. Para ello nos hemos basado en una metodología cualitativa a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Se ha analizado la documentación de ocho centros públicos de Educación Primaria de distintas comunidades autónomas participantes en el proyecto TRANSFORMA. La muestra documental incluye 24 textos oficiales —Proyectos Educativos de Centro, Programaciones Generales Anuales y Planes de Convivencia—, que se han examinado en torno a conceptos clave como “diversidad, equidad, igualdad, inclusión, discriminación, segregación, respeto, participación y transformación”. Los resultados muestran una alta frecuencia de términos como diversidad, participación y respeto, mientras que otros como equidad, justicia social, exclusión o segregación aparecen de manera residual o inexistente. Como conclusión se observa que los documentos escolares refuerzan una visión superficial de la diversidad, centrada en la gestión de diferencias, pero evitan abordar los conflictos estructu-*

---

**Correspondencia:** Jorge Jiménez Morales. Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural. UNED. [jjimenez@edu.uned.es](mailto:jjimenez@edu.uned.es)

rales que generan desigualdad. Se propone avanzar hacia prácticas educativas interculturales y democráticas que conviertan la diversidad en motor de transformación y equidad.

*Palabras clave:* Diversidad; centros educativos; inclusión; transformación.

### **Abstract**

*This study explores how diversity is addressed in Spanish schools through the analysis of institutional documents. Grounded in Critical Discourse Analysis (CDA), it examines 24 official texts—including School Educational Projects, Annual General Programs, and Coexistence Plans—from seven public primary schools involved in the TRANSFORMA project. The aim is to identify how concepts such as diversity, equity, inclusion, and social justice are articulated in school practices. Findings indicate that terms like diversity, participation, and respect are frequently emphasized, whereas equity, social justice, exclusion, and segregation are largely absent. This suggests that schools reinforce a normative and superficial approach to diversity, centered on the management of differences, while neglecting structural conflicts that sustain inequality. The study concludes that institutional documents reflect a limited commitment to educational transformation. It advocates for intercultural and democratic practices that move beyond rhetoric and position diversity as a key driver of equity and social change.*

*Keywords:* Diversity; schools; inclusion; transformation.

### **Introducción**

La diversidad como concepto se aborda de manera distinta en las actuales políticas educativas, variando el término según el contexto cultural, político y temporal. Se trata de un concepto completamente influenciado por estos factores, de manera que no se concibe de la misma forma en unas realidades que en otras. En el ámbito educativo escolar y obligatorio español, la diversidad se entiende como el respeto y valoración de las diferencias individuales entre los y las estudiantes, incluyendo diferencias culturales, lingüísticas, de género, capacidades y estilos de aprendizaje (Ley 15/2022, de igualdad de trato y no discriminación). La UNESCO (2017) promueve una educación inclusiva que garantice el derecho a la educación para todas las personas, reconociendo la diversidad como un valor enriquecedor que mejora la calidad educativa.

Lejos de ser unívoca, la diversidad se ha convertido en un “objeto extremadamente problemático desde el momento mismo de su designación” (Díaz de Rada, 2023, p. 5) y, a menudo, se instrumentaliza bajo lógicas de homogeneización o estigmatización. Como advierte Gil-Jaurena (2009), en el marco escolar, la diversidad suele ser percibida como una dificultad, lo que conlleva respuestas pedagógicas compensatorias que clasifican al alumnado en función de su “falta de logros”, generando segregaciones pedagógicas normalizadas.

Asimismo, Flores (2016) señala que en España se produce un constante aumento de la desigualdad y que se deben aumentar las prácticas generadoras de diversidad. Según UNICEF (2022), España es uno de los países con más segregación escolar de Europa. Por su parte, *Save the Children* (2018) señala que en muchos colegios se crean

espacios “guetos” y alerta de que si el sistema educativo no es capaz de corregir los altos niveles de desigualdad se estará generando una fractura de la convivencia con graves consecuencias sociales en el futuro.

Desde este enfoque político, la diversidad hace alusión a la “no” discriminación o a la compensación ante situaciones que forman parte o deberían formar parte de lo cotidiano de las escuelas, como es entender que los centros educativos no son espacios homogéneos y es necesario reestructurar el funcionamiento de estos para poder dejar de hablar de diversidad como una medida compensatoria (Aguado, 2023). En la misma línea, Apple (2001 [1996]) sostiene que los currículums dominantes tienden a operar bajo una lógica monocultural, presentando la diversidad desde una mirada reduccionista, “centrándose en el siempre ideológico ‘nosotros’”, y relegando a “las personas de color, las mujeres y los ‘demás’” a menciones superficiales o folklóricas (p. 60). Esta mirada refuerza un modelo educativo que legitima las desigualdades. Así, como afirman Matarranz y Aguado-Odina (2025), el sistema educativo no ha logrado ser una herramienta de equidad, sino que más bien ha reproducido y profundizado las desigualdades sociales al segregar, etiquetar y clasificar al alumnado.

Algunos estudios recientes muestran cómo el concepto de diversidad se atribuye a focalizaciones singulares en el rendimiento académico del alumnado procedente de grupos minoritarios (Cernadas et al., 2021). Como mencionan Garreta-Bochaca et al. (2022) en un estudio donde analizaron las prácticas educativas interculturales, solo el 42.3% del profesorado trabaja desde un enfoque intercultural, en comparación con el 62.4% que tienen estos aspectos menos en cuenta. La única forma en que un enfoque o paradigma, como es el intercultural, se convierta en algo real es a través del profesorado. Son responsables directos y directas de hacer que esa mirada se convierta en práctica (Aguado-Odina y Sleeter, 2021).

Comprender un entorno diverso exige partir de prácticas que garanticen la equidad y reconozcan la complejidad de los sujetos, sus trayectorias y contextos (Ballesteros y Gil-Jaurena, 2012; Ghiso, 2000). Por ello, las prácticas educativas deben aspirar a ser sostenibles, innovadoras, eficaces y replicables (Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021), lo que implica que la participación active y efectiva de la comunidad educativa sea clave para la revisión constante de los procesos pedagógicos (Mateus et al., 2017).

En el mismo sentido, en el contexto actual europeo, la importancia de implementar prácticas educativas interculturales se ve acentuada por la creciente diversidad cultural en diversos países y la creciente intolerancia hacia esa diversidad dentro de esos mismos países (Al-Afifi et al., 2025). El Informe Eurydice de la Oficina de Publicaciones de la European Comisión (2024) sobre la promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa, que explica que la falta de equidad es el resultado de desventajas o discriminación debido a una serie de características personales y sociales, como sexo, género, origen étnico, origen migratorio, religión, condición de discapacidad, nivel socioeconómico y orientación sexual. Las personas en estas categorías sociales no están en situación de desventaja per se, sino porque existen estructuras que a menudo niegan el acceso a recursos (como educación general de calidad o servicios apropiados) o crean barreras para acceder a dichos recursos.

El alumnado LGTBIQ+, por ejemplo, continúa enfrentando altos niveles de acoso escolar, mientras que la comunidad gitana, especialmente las mujeres, sufre profundas desigualdades en educación, empleo y salud (European Commission, 2024). En la misma línea, el racismo se señala como una práctica discriminatoria emanada a partir de lógicas y construcciones ideológicas que se manifiestan tanto a nivel individual como social y estructural (Arneback y Jämte, 2021). Aunque muchos marcos políticos promueven la inclusión del alumnado migrante, con discapacidad o de minorías étnicas, otros ejes como la orientación sexual o la igualdad de género aparecen con menor frecuencia. Además, más de la mitad de los sistemas educativos carecen de datos precisos sobre discriminación y diversidad en las aulas, y la diversidad del profesorado sigue siendo muy limitada, afectando negativamente al alumnado más vulnerable (European Commission, 2024; UNESCO, 2017).

Atendiendo a lo propuesto por la Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), el sistema educativo español debe regirse por una serie de principios de equidad e inclusión como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. La LOMLOE incluye el reconocimiento de la cultura gitana y otras minorías, pero su enfoque sigue siendo esencialista y culturalista (Jiménez Morales, 2021). La problematización de la diversidad, y “su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socioeconómicas, legales y políticas como supuestas diferencias culturales” (Dietz, 2017, p.202).

Desde la necesidad de profundizar, a través de sus discursos oficiales, en la realidad que viven los centros educativos, esta investigación se plantea desde el objetivo de conocer las prácticas educativas relacionadas con la diversidad que se llevan a cabo en ocho centros escolares españoles.

## Método

Para llevar a cabo este estudio nos hemos basado en el Análisis Crítico del Discurso (ACD); se trata de una perspectiva que nos permite estudiar cómo el lenguaje construye significados, identidades, relaciones de poder y hechos sociales. Como metodología, “supone un modo de interactuar con los discursos” desde una dimensión cognitiva, contextual y discursiva (Taboada, 2022). No se trata sólo de analizar “lo que se dice”, sino cómo se dice, quién lo dice, en qué contexto, con qué intenciones y, sobre todo, qué efectos produce (Van Dijk, 2003). La selección del ACD en este caso se debe a su idoneidad para determinar el uso del lenguaje por parte de los centros escolares con el fin de promover sus propios intereses e influir en las percepciones de, en este caso, la comunidad escolar, para que se alineen con la imagen que se pretende transmitir (Tan-de Ramos, 2024). Estos objetivos van desde los más simples, como incitar a los y las lectoras a realizar acciones específicas, hasta los más complejos, como expresar ideologías o representar la identidad de los escritores a través del discurso. Supone, en definitiva, un tipo de investigación llevado a cabo por analistas críticos posicionados contra todo tipo de desigualdad social y centrados en el estudio de cómo la desigualdad se representa, reproduce y legitima (Van Dijk, 2017), en este caso, en contextos educativos.

## Participantes

La investigación se ha desarrollado en ocho centros educativos públicos de Educación Primaria situados en distintas comunidades autónomas del Estado español, como integrantes del proyecto TRANSFORMA y cuya selección se debe a la disponibilidad de estos a formar parte del proyecto. Para facilitar un análisis comparado y garantizar el anonimato en fases posteriores del estudio, se ha previsto identificarlos con nombres de árboles, tanto a los colegios como los barrios donde se encuentran ubicados. A continuación, se ofrece una breve descripción de sus contextos locales. El contenido de las características se extrae de las definiciones que los propios centros ofrecen sobre sí mismos en sus respectivos proyectos educativos de centro (PEC).

Tabla 1

*Centros participantes, ubicación y contextualización.*

Centro (pseudónimo)	Ubicación	Características del contexto socioeducativo
CEIP Castaño	Comunidad de Madrid	Situado en un barrio del sur de Madrid; una zona con alta vulnerabilidad socioeconómica y significativa diversidad cultural. El colegio acoge alumnado de más de 30 nacionalidades, con un elevado porcentaje de familias de clase trabajadora, migrantes y de etnia gitana, muchas de ellas en situación de realojo o exclusión social.
CEIP Álamo	Galicia	Se encuentra en Cambados (Pontevedra). Atiende a una población mayoritariamente de clase media, con fuerte presencia de familias vinculadas al sector del mar. Existe una notable diversidad sociocultural y educativa, incluyendo alumnado con necesidades específicas.
CEIP Alcanforero	Aragón	Se encuentra en unos de los barrios con mayor densidad poblacional. Se trata de un contexto donde la población tiene pocos recursos económicos y existe población de diferentes países.
CEIP Olivo	Castilla-La Mancha	Este colegio se caracteriza por ubicarse en un barrio con un alto índice de población infantil, y juvenil, la mayoría son familias de inmigrantes, y casi la totalidad de la comunidad gitana de toda la población. Por otro lado, el barrio contiguo, de nueva construcción, está conformado por una clase media-alta
CEIP Fresno	Comunidad de Madrid	Ubicado en la localidad de Soto del Real, el colegio se identifica por tener alumnado cuyas familias cuentan con una formación cultural con estudios primarios y bachiller, así como con estudios universitarios. También acoge a un sector de población de minorías, fundamentalmente marroquí, sudamericana y rumana. En este centro hay alumnos matriculados de todos los sectores de la localidad.

Centro (pseudónimo)	Ubicación	Características del contexto socioeducativo
CEIP Ciruelo	Murcia	En la ciudad de Alcantarilla, este centro educativo es caracterizado por una alta vulnerabilidad social y una notable presencia de población gitana e inmigrante. Las familias, en su mayoría, presentan bajos niveles educativos y situaciones de desempleo o empleo precario. El centro participa activamente en proyectos comunitarios para impulsar la inclusión y combatir el abandono escolar.
CEIP Morera	Comunidad de Madrid	El centro se encuentra situado en un barrio de Getafe, con familias de un nivel socioeconómico medio y medio-bajo. La población inmigrante se ha ido incorporando de forma paulatina al colegio, lo que ha ido permitiendo una mayor integración y posibilidades de atención educativa y cuyas condiciones personales, sociales y económicas de estas familias van requiriendo cada año de más ayudas.

Nota. Elaboración propia.

### Estrategias y análisis de la información

Por un lado, se ha realizado un análisis documental de los centros educativos, mediante la revisión, clasificación e interpretación de la información contenida en tres documentos clave de cada centro educativo: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Programación General Anual (PGA) y Plan de Convivencia. El objetivo se centra en analizar y comparar cómo se articulan discursivamente los conceptos de *diversidad, equidad, igualdad, inclusión, justicia educativa/justicia social, desigualdad, discriminación, exclusión, segregación, respeto, participación, democracia y transformación*. Estos conceptos forman parte de los discursos oficializados en los centros y se evidencian en sus documentos institucionales, lo cual permite exponer las claves para su análisis crítico, así como propuestas de revisión y resignificación desde un enfoque intercultural y transformador. La selección de estos conceptos obedece al sentido del proyecto I+D en el que se enmarca este análisis; identificar las prácticas y los discursos que refuerzan la segregación y la desigualdad en las experiencias y logros del estudiantado, con objeto de hacerlas explícitas y evitarlas. Este proceso refuerza la necesidad de promover una revisión crítica de los documentos escolares con el fin de interpelar y transformar las condiciones de discriminación, desigualdad o segregación que se reproducen en las escuelas, enfatizando a su vez las miradas que se proponen en base a los conceptos que se presentan como valores deseables.

### Procedimiento

El trabajo se inscribe en una perspectiva de investigación cualitativa, centrado en los documentos que articulan el marco pedagógico y organizativo de cada centro. El análisis de contenido de los tres documentos no se ha planteado de forma lineal, ordenada ni mecánica, sino como un proceso articulado en torno a tres miradas complementarias. La

primera ha sido de carácter descriptivo, consistente en un repaso detallado de los textos para aproximarse a la realidad institucional representada en ellos, expuesta brevemente en la Tabla 1. La segunda, de naturaleza interpretativa, ha buscado comprender cómo estos discursos producen sentido, interrogando los datos desde su contexto de producción, sus omisiones y sus implicaciones ideológicas. En esta fase, se ha realizado un conteo orientativo de los términos clave y se ha examinado su presencia, ausencia o tratamiento simbólico en los textos. La tercera mirada ha correspondido al análisis manual y crítico del conjunto de los documentos (24 en total), seleccionando fragmentos significativos y categorizándolos según las nociones trabajadas en el marco del proyecto. Para poder extraer los resultados, se ha realizado un análisis por conceptos a partir de una codificación previa llevada a cabo por todos los miembros del grupo de investigación y de trabajo del proyecto I+D referenciado, quienes compilaron el uso de todos los conceptos en los documentos analizados de cada centro educativo.

Este proceso se ha guiado por criterios propios del ACD: *el discurso*, a través de la descripción contextualizada y situada de los discursos escolares; *la cognición*, mediante un procedimiento sistemático de análisis y categorización; *la sociedad*, reconociendo la posición del equipo investigador como parte activa en la producción de conocimiento; *la intertextualidad*, al considerar los vínculos con marcos normativos y sociales más amplios; y *la crítica ideológica*, como principio orientador del análisis. En cuanto al rigor ético, se ha garantizado la confidencialidad institucional a través del anonimato de los centros mediante pseudónimos y el consentimiento informado para el uso de los documentos y los materiales generados en el marco del proyecto; documentos que, por otra parte, son de carácter y acceso público.

La siguiente Tabla resume el proceso seguido de análisis de los documentos.

Tabla 2

*Procedimiento de análisis*

<b>Fase y perspectiva de análisis</b>	<b>Descripción del proceso</b>	<b>Finalidad analítica (ACD)</b>
Descriptiva	Revisión detallada y sistemática de los documentos institucionales (PEC, PGA y Plan de Convivencia)	Situación del discurso en su contexto institucional y educativo; identificar temas recurrentes y estructura general del discurso.
Interpretativa	Conteo de los términos clave y el análisis de su presencia, ausencia, sentido o tratamiento simbólico.	Comprender los marcos cognitivos e ideológicos que orientan el discurso institucional; detectar silencios y jerarquías discursivas.
Crítica	Análisis manual y en profundidad del conjunto del corpus (24 documentos), mediante la selección de fragmentos significativos y su categorización según las nociones del proyecto (diversidad, equidad, participación, democracia, etc.).	Relacionar discurso, cognición y sociedad; identificar cómo los textos reproducen o cuestionan desigualdades y relaciones de poder.

Nota. Elaboración propia.

## Resultados

El primer paso, de acuerdo con Pardo Abril (2013) consiste en; la definición y caracterización de las unidades de análisis, que implica el establecimiento de listas de ocurrencias y sus frecuencias, entendiendo por ocurrencia la aparición de una palabra, un segmento de texto o una figura retórica, y como frecuencia el número de veces que se repite la unidad en el corpus (p.124)

Se expone en las siguientes tablas la frecuencia de los conceptos analizados según su presencia en los tres documentos revisados. Cada tabla corresponde a uno de los documentos: PEC, PGA y Plan de convivencia. La exposición de la frecuencia se relaciona directamente con los criterios del ACD, discurso e intertextualidad. En este caso, discurso en tanto que éste se construye a partir de las intenciones, planes, conocimientos e ideologías que se pretenden incidir en la comunidad educativa (Van Dijk, 2017) e intertextualidad, entendida desde un análisis del lenguaje en la construcción discursiva de patrones de dominación y resistencia (Olave Arias y Londoño Zapata, 2019) que esta investigación crítica pretende analizar.

Tabla 3

*Frecuencia de conceptos en el Proyecto Educativo de Centro de cada CEIP*

Concepto	CEIP							
	Castaño	Álamo	Alcanforero	Olivo	Fresno	Ciruelo	Morera	Almendro
Diversidad (diverso/a, diversidades)	13	14	2	18	5	28	34	6
Equidad	2	-	-	6	1	4	-	1
Igualdad	8	8	1	25	-	29	-	2
Inclusión	2	7	7	29	-	2	3	2
Justicia educativa/social	-	-	-	2	-	1	-	-
Desigualdad	4	-	-	1	-	3	-	-
Discriminación	4	4	-	8	-	6	1	1
Exclusión	1	-	-	-	-	1	-	-
Segregación	-	-	-	-	-	-	-	-
Respeto	12	17	4	23	-	32	3	7
Participación (participar, participativo/a)	21	37	4	31	1	21	13	4
Democracia (democrático/a)	5	1	-	6	-	3	4	1
Transformación (transformador/a, transformativo/a)	-	-	1	5	-	2	1	-

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 4**

*Frecuencia de conceptos en la Programación General Anual de cada CEIP*

Concepto	CEIP							
	Castaño	Álamo	Alcanforero	Olivo	Fresno	Ciruelo	Morera	Almendro
Diversidad (diverso/a, diversidades)	27	22	26	9	10	13	8	4
Equidad	8	–	5	5	–	2	4	–
Igualdad	9	5	14	14	–	2	1	2
Inclusión	11	4	71	11	4	--	13	1
Justicia educativa/social	–	–	1	--	–	--	–	–
Desigualdad	–	–	1	--	–	--	2	–
Discriminación	2	–	1	2	–	4	–	–
Exclusión	3	1	1		–	1	–	–
Segregación	2	–	2	2	–		1	–
Respeto	15	5	2	3	4	21	–	–
Participación (participar, participativo/a)	29	23	36	47	10	12	31	3
Democracia (democrático/a)	2	–	1	2	1	--	–	–
Transformación (transformador/a, transformativo/a)	7	–	7	15	–	--	3	1

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 5**

*Frecuencia de conceptos en los planes de convivencia de cada CEIP*

Concepto	CEIP							
	Castaño	Álamo	Alcanforero	Olivo	Fresno	Ciruelo	Morera	Almendro
Diversidad (diverso/a, diversidades)	16	25	–	9	16	8	29	13
Equidad	4	–	1	1	6	2	4	1
Igualdad	20	5	2	19	37	5	23	11
Inclusión	–	15	9	2	9	3	2	7
Justicia educativa/social	–	–	–	--	–	1	–	–
Desigualdad	–	1	–	--	–	--	1	–

Concepto	CEIP							
	Castaño	Álamo	Alcanforero	Olivo	Fresno	Círuelo	Morera	Almendro
Discriminación	5	5	1	--	5	--	19	10
Exclusión	–	1	–	–	–	1	1	–
Segregación	–	–	–	--	–	–	–	–
Respeto	60	48	6	3	28	1	38	3
Participación (participar, participativo/a)	59	56	25	1	29	6	55	5
Democracia (democrático/a)	8	2	–	1	5	--	5	–
Transformación (transformador/a, transformativo/a)	–	3	2	--	–	--	–	–

Nota. Elaboración propia.

La frecuencia de conceptos en cada uno de los documentos institucionales analizados demuestra que términos como *participación*, *diversidad* y *respeto* ocupan una centralidad discursiva evidente, especialmente en los Planes de Convivencia, donde se enuncian como valores orientadores del comportamiento y cotidianeidad escolar.

Igualmente, se identifican ausencias llamativas en cuanto a los conceptos de *equidad*, *justicia social*, *exclusión* o *segregación*, ya que apenas aparecen o directamente están ausentes en buena parte de los documentos. Ante ello, surge responder a si esta invisibilización podría reflejar una falta de desconocimiento o interiorización conceptual o bien al hecho de evitar el uso de términos que implican una mirada crítica sobre las desigualdades estructurales presentes en el sistema educativo o en los propios contextos donde se sitúan los colegios.

Otro de los aspectos que se destaca es la clara alineación del contenido de los documentos con los marcos normativos oficiales, tales como los principios de igualdad o inclusión recogidos en la legislación educativa, la constante apelación a los protocolos para la resolución de conflictos, la definición de los propios conceptos según la normativa autonómica o la forma de organizar los espacios y oportunidades de participación de la comunidad escolar. Todo ello sin desarrollar o proponer un compromiso crítico con voluntad transformadora de dichos marcos.

## Diversidad

La prominencia del concepto *diversidad* revela una preocupación, como seña de identidad, de varios centros escolares por la gestión de la convivencia, aunque no siempre acompañada de un cuestionamiento estructural de las condiciones que la determinan. De forma general, es posible relacionar el significado de diversidad en clara alusión a nacionalidades, atención a alumnado con necesidades educativas especiales, en referencia a discapacidad, inclusión o diversidad. No obstante, sobresale el caso particular del CEIP Morera, con intención de definir la identidad del centro a la

hora de atender la diversidad afectivo-sexual para prevenir actuaciones de LGTBIfo-bia. Se establece un protocolo de actuación y asesoramiento, siguiendo la normativa vigente de la Comunidad de Madrid como medidas correctoras, incluidas en el Plan de Convivencia, la asamblea de aula, la organización de talleres con la participación de familias o la “mezcla” de alumnado de diferentes edades como una circunstancia compensatoria o extraordinaria.

El caso del CEIP Alcanforero puede ser considerado como excepción, el cual asocia la diversidad con conocer el contexto y la familia, pero solo en el plan de convivencia y desde el equipo de orientación.

Del mismo modo, el recurrente uso del término “variedad” (CEIP Morera, CEIP Fresno, CEIP Álamo) conlleva el propósito de diferenciar al alumnado en categorías como género, edad, origen, idioma o cognoscibilidad, lo que determina planes de acción para compensar o atender a la diversidad.

### **Equidad, igualdad e inclusión**

Equidad, igualdad e inclusión son conceptos que analizamos de manera conjunta como consecuencia de su contextualización en los tres documentos analizados, con especial énfasis en la aparente equivalencia de equidad e igualdad o inclusión como vía para asegurar la igualdad. En los documentos analizados, igualdad y equidad aparece en la mayoría de las ocasiones de forma indistinta. Sobre todo, como concepción descriptiva para ofrecer una enseñanza de calidad.

Se habla contantemente de igualdad de oportunidades, desde el hecho consciente de que existen situaciones de pobreza y segregación en los entornos escolares. Ahora bien, desde nuestra perspectiva del ADC, nos preguntamos qué prácticas concretas y contextualizadas son elaboradas para distinguir las causas, analizar las consecuencias y proponer acciones transformativas a nivel micro, en base al criterio que nos reconoce como investigadores/as. Tras una revisión profunda, la *inclusión* se pretende asegurar a través de medidas transitorias que el alumnado diagnosticado o considerado como vulnerable alcance un nivel aceptable y pueda integrarse cuanto antes en clases “normales”, en las que no serían objeto de ningún trato especial. Así, lo que no se contempla o, más bien, lo que se pospone, es la implementación de prácticas educativas dirigidas a transformar y adaptar la organización escolar, las actitudes del profesorado y del estudiantado, los materiales didácticos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Martín Rojo, 1997).

Una de las estrategias que sobresalen es la introducción del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el CEIP Castaño, como vía generadora de equidad y elemento de atracción de familias del barrio a este centro educativo. En el CEIP Olivo, al igual que la mayoría de los centros, si la palabra equidad está presente en los documentos es precisamente por la participación en el proyecto TRANSFORMA, ya que incluye la equidad como eje central y finalidad: “la elaboración y difusión de un modelo de actuación colaborativo intercultural y crítico orientado a promover la equidad y confrontar la segregación en centros españoles de educación obligatoria”.

En cuanto al término *igualdad*, se relaciona sin duda con igualdad de género: como un objetivo a alcanzar (CEIP Olivo; CEIP Álamo), rechazo a los estereotipos sexuales

(CEIP Ciruelo), selección de materiales pedagógicos que fomenten la igualdad (CEIP Morera) así como, entre otras intenciones, integrar el principio de igualdad de oportunidades entre géneros en la práctica docente (CEIP Almendro).

En lo que respecta a *inclusión*, se parte de nuevo de un enfoque basado en el diagnóstico sobre situaciones de migrantes, desfase o adaptación del currículo, atención a alumnado con necesidades educativas especiales según el cumplimiento de los protocolos de actuación o legislación vigente, lo que se traduce desde una perspectiva crítica asumida en este análisis como la inclusión utilizada para fomentar espacios separados (segregadores) descrito desde un marco de accesibilidad a todos los espacios, postulado ciertamente contradictorio. La *inclusión* en el caso del CEIP Alcanforero se describe como referente por su número de aulas para alumnado con trastorno del espectro autista (TEA), percibido actualmente como un factor negativo por los y las propias docentes debido a convertirse en un atrayente para familias con hijas/os diagnosticados y, por otro lado, por la falta de formación especializada en la atención a este tipo de alumnas/os.

Como medidas específicas para construir un “ambiente acogedor e inclusivo” (CEIP Álamo) se enfatiza la aplicación de la metodología basada en el diseño universal de aprendizaje (DUA) específicamente en varios colegios. Además, se incluyen en los planes de convivencia un protocolo antidiscriminación, con alumnado trans, amparándose de nuevo en lo especificado en las leyes vigentes (CEIP Morera). A su vez, también se valora como intención pasar del enfoque clínico hacia un modelo ecológico de la inclusión educativa, lo que nos obliga a indagar al respecto sobre cómo se traduce en cuanto a prácticas educativas.

En el CEIP Ciruelo se acentúa la inclusión social y familiar enfocada a la aceptación de valores éticos y democráticos, respeto y no agresiones, medidas de convivencia y la resolución pacífica de los conflictos; muy centrado en el cumplimiento de las normas de convivencia en el “buen comportamiento” y en medidas correctivas.

A partir de lo expuesto, el ACD llevado a cabo refleja cómo la confusión entre equidad e igualdad/inclusión deriva en dos sentidos. En primer lugar, la forma en la que se ejerce el poder de control y gestión de las escuelas y cómo este determina las relaciones que se construyen en estos espacios educativos y, en segundo término, cómo este poder se deriva de la legislación para justificar prácticas o acciones locales (Taboada, 2022; Van Dijk, 2017; Wodak, 2003).

### **Justicia educativa, Justicia social, Desigualdad, Discriminación, Segregación, Respeto**

En las tablas de frecuencia anteriores se revela que los conceptos *desigualdad*, *discriminación*, *exclusión* y *segregación* aparecen en muy pocas ocasiones en los tres documentos analizados. *Justicia educativa* o *justicia social* está ausente en todos los documentos de todos los centros escolares; solamente aparece como parte del proyecto TRANSFORMA, en su definición. Por ello, el procedimiento sistemático de análisis de estos conceptos se analiza de manera conjunta en este apartado. Sobre todo, a la hora de destacar cómo la inexistencia del abordaje de situaciones de opresión, discriminación y desigualdad en los contextos escolares contribuye a sostener y profundizar estas situaciones estructurales.

*Desigualdad* se relaciona fundamentalmente con los cambios de etapa o con el tratamiento al alumnado de educación infantil (CEIP Castaño) o bien como medición de situaciones de acoso, situación que desde el Colegio Álamo se muestra cierta preocupación. En el mismo sentido, en la PEC del CEIP Ciruelo, aparece el concepto de desigualdad para describir a la mayoría de su alumnado, en clara apelación a desigualdad social.

*Discriminación, exclusión y segregación*; aunque se registran de forma diferenciada en los documentos, se extrapola fácilmente que la idea o sentido que los expresan es la misma en todos los casos, correspondencia que desde el ACD denominamos coocurrencias; es decir, “unidades léxicas dentro de un corpus de texto que cuentan con proximidad lexical entre las formas incluidas” (Azqueta et al., 2023, p.292). *Discriminación* como una situación a evitar, y para su prevención se apunta a las normas de convivencia y a sanciones para quien las incumple o a proyectos que cada centro denomina indistintamente, cuyo marco común se relaciona con actividades y jornadas de coeducación, sensibilización de los estereotipos y buena convivencia desde lo emocional.

*Exclusión y segregación* se utilizan para referirse al perfil de las familias y al propio alumnado, ya que se habla de exclusión social, laboral y absentismo. De nuevo, se habla de promover la tolerancia hacia las/os alumnas/os que padecen estas condiciones a través de programas de educación afectiva.

Sobre *respeto*, cabe mencionar que no era un concepto que *a priori* formase parte del análisis de documentos, ya que desde el proyecto TRANSFORMA y su enfoque intercultural, *respeto* se concibe como una práctica funcional (Walsh, 2010) y compensatoria (Aguado, 2023; Feito, 2009), puesto que apela a una opción voluntariosa de tolerar a lo diferente respecto a lo “normal”, lo que contradice el reconocimiento de la diversidad como característica intrínseca de cualquier grupo humano (Juliano, 2003). No obstante, se incluyó en el análisis su valoración debido a la presencia de *respeto* en los tres documentos de manera reiterativa. Desde esta consideración, se observa que es un término que aparece en los documentos de los colegios que categoriza a su comunidad educativa en términos de etnia, origen o género (CEIP Castaño, CEIP Álamo, CEIP Olivo y CEIP Morera) para describir su contexto. Con el fin de garantizar actitudes de “respeto a las/os demás”, se apela nuevamente a los protocolos de actuación, comités de convivencia o cumplimiento de normas de organización, funcionamiento y convivencia de cada centro, expresados y decididos “desde la conformación del “nosotros” como una unidad” (Martín Rojo, 1997, p.17) que en estos casos se limita al Consejo Escolar u otros grupos reducidos a estrategias más punitivas.

## **Participación**

*Participar, participación o participativo* son conceptos que analizamos en base a los criterios del ACD: discurso y cognición. A partir de esta constatación, *participación* se relaciona semánticamente con *implicación*, como valor sine qua non la vida comunitaria en la escuela es posible (CEIP Castaño), por el mero hecho de “estar” en la escuela ya se alude a formar “parte de” (CEIP Fresno). A la hora de exponer las formas de participación, como eje fundamental y transversal de la cotidianeidad educativa, se señala a los espacios participativos. En cuanto al quién, en varias ocasiones se apela a

las responsabilidades de las/os delegadas/os de clase y su presencia en los órganos de decisión como en los consejos escolares o en las reuniones de coordinación de nivel (CEIP Castaño, CEIP Olivo, CEIP Almendro), la cual se reduce a dos personas de cada grupo, como representantes de sus respectivos cursos (CEIP Morera).

La *participación*, entendida como vía para la inclusión y resolución de conflictos, se organiza a través de proyectos de centro que, paradójicamente, no se elaboran con la involucración real y efectiva de familias y alumnado, a quienes se identifican como sujetos activos. En la PGA del CEIP Olivo se incluye un plan de lectura como medio de acercar a las familias al colegio o, en el caso del CEIP Álamo, de incidir en la importancia de los órganos oficiales en la vida del colegio. Como resultados de este ADC, predomina la ausencia de referencias a participar “en”, “con”, es decir, de forma activa dentro de los espacios sociales o de los barrios. Un ejemplo es la intención del CEIP Morera de fomentar e incrementar la participación e integración del alumnado en la elaboración de normas, estableciendo un orden de participación. La participación explícita del alumnado se resume en la organización de patios, tareas de pabellón, consignas de carnaval, decisiones sobre el fondo o sobre las dificultades de convivencia entre grupos. El CEIP Alcanforero alude a dos programas en colaboración con otras asociaciones, pero no hay una relación con el barrio de forma sistemática, más allá de las familias que participan, sin obviar de nuevo, el requerimiento a participar en las normas y valores como medio de favorecer la convivencia (CEIP Ciruelo).

## **Democracia y transformación**

El objetivo y efecto del proyecto TRANSFORMA en los ocho colegios donde es implementado es “generar un modelo de actuación colaborativo e intercultural”, en relación con la construcción de escuelas democráticas desde el compromiso de asumir la diversidad cultural como normalidad y el compromiso con la equidad. Desde el rigor de crítica ideológica, propio del ACD, profundizamos en los significados de *democracia* y *transformación* con el postulado sobre lo que debe perseguir la transformación de la escuela es, por tanto, la profundización democrática.

La incorporación de estos dos conceptos en los tres documentos revisados de cada centro educativo se puede sistematizar directamente con la resolución y prevención de conflictos. Se incide en la importancia de que cada actividad de centro se desarrolle en base a los valores de la ciudadanía democrática. Esto es, tolerancia, participación y libertad. La “gestión democrática” de espacios, aulas y centro es parte del marco normativo regido en los planes de convivencia, solo haciendo alusión a citas textuales de la ley, y si aparece en el plan de convivencia, se habla de normas de convivencia y cortesía.

A *Transformación* se le da un sentido más individual para cada alumna/o en su propio aprendizaje, que le permita ser crítico con lo que aprende y transformar sus propias ideas. Por otro lado, se describen a las aulas como “escenarios de aprendizaje que se transforma”. Más que nada, se refiere a los elementos decorativos que hablan de lo que se está aprendiendo en ese momento, lo que requiere un cambio constante (listados, calendario, horario, murales, responsabilidades, etc.)

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados expuestos muestran que los documentos institucionales de los centros reproducen, en gran medida, un discurso normativo que prioriza nociones como *diversidad, participación y respeto*, mientras que conceptos más críticos como *equidad, justicia social, exclusión o segregación* se presentan de manera residual o directamente ausentes. Desde el prisma del Análisis Crítico del Discurso (ACD), en línea con lo que señala Martín Rojo (1997) a la hora de desvelar empíricamente cómo los discursos reproducen o legitiman formas de dominación, esta asimetría en la frecuencia de conceptos no puede considerarse neutral, puesto que refleja un marco ideológico en el que se privilegia un lenguaje de la convivencia frente a categorías que interpelan las estructuras de desigualdad.

En este sentido, la recurrencia de términos ligados a la convivencia se relaciona con la tendencia a entender la diversidad desde un enfoque compensatorio, asociado a la gestión de diferencias basadas en categorías nacionales, culturales o de necesidades educativas especiales, pero sin cuestionar los marcos estructurales que generan desigualdad. La crítica ideológica, como criterio de rigor del ACD, permite identificar cómo este uso “tranquilizador” del lenguaje desplaza el foco desde los factores sociales y económicos hacia actitudes individuales o principios abstractos, ocultando las tensiones reales que atraviesan los contextos escolares (Van Dijk, 2017).

Asimismo, las ausencias discursivas observadas, especialmente de justicia social, exclusión y segregación, constituyen lo que Van Dijk (2003) define como “silencios ideológicos”, es decir, vacíos que limitan la capacidad de los documentos para convertirse en herramientas transformadoras. Tal como plantean Matarranz y Aguado Odina (2025), la homogeneización burocrática de la escuela amenaza los ideales democráticos de equidad y justicia social, pues invisibiliza la complejidad de la diversidad y sus implicaciones estructurales. Se enfatiza en este punto que estas omisiones marcan un límite en los marcos de interpretación de los centros: se abordan con mayor comodidad valores fetichistas, a modo de eslogan escritos y planteados desde la Administración, pero se elude el reconocimiento de los conflictos derivados de las relaciones de poder.

Por otro lado, resulta significativo que la participación se articule mayoritariamente como presencia formal en espacios de decisión jerarquizados o como cumplimiento de normas, más que como implicación activa de familias y alumnado en la vida social del centro. Este hallazgo conecta con la idea de que el poder en la escuela se estructura en distintos niveles jerárquicos; institucionales, académicos y experienciales que condicionan las formas de relación y participación (Santos Guerra, 2020). Así, lo que se presenta como participación democrática tiende, en la práctica, a ser una forma de control institucional del discurso, lo que reafirma la necesidad de abrir espacios de empoderamiento para los sujetos educativos.

En definitiva, el análisis de los documentos pone de relieve que, en la práctica cotidiana escolar existe una permanente tensión entre un lenguaje institucional que busca proyectar valores de inclusión y convivencia, y la ausencia de un compromiso crítico con la transformación de las desigualdades que atraviesan la escuela. Tal como propone Visotsky (2023), avanzar hacia una comprensión profunda de la opresión y la discriminación exige ir más allá de la retórica inclusiva y confrontar las estruc-

turas que sostienen la inequidad. Coincidimos con Torres Santomé (2003) en que la construcción de una escuela democrática requiere de un compromiso colectivo que no fragmente las luchas en categorías aisladas, sino que permita articular propuestas comunes frente a la discriminación y la dominación. A tenor de otros estudios anteriores que demuestran tanto desde el ACD (Tan-de Ramos, 2024) y otros análisis de carácter mixto (Merma-Molina et al., 2019), los documentos institucionales no indagan ni establecen sobre aspectos esenciales en la vida escolar, como la participación del alumnado o el desarrollo de valores “ni cómo se producen las relaciones entre iguales ni entre las y los miembros de la comunidad educativa; tampoco refleja la situación de la convivencia del entorno en el que se encuentra” (Merma-Molina et al., 2019, p.576) Desde el enfoque crítico del ACD, estos resultados invitan a repensar los documentos escolares no solo como marcos de organización interna, sino como instrumentos capaces de disputar los discursos hegemónicos y abrir camino hacia una educación verdaderamente intercultural, equitativa y transformadora. Todas estas cuestiones nos llevan a repensar las propuestas que se plantean desde los centros educativos, ya que se aprecia una intencionalidad que parece cuesta mucho aterrizar. Debemos apostar por comunidades educativas donde la diversidad se entienda en profundidad, abordando todas sus aristas, sin minimizar el concepto. Asimismo, se debe apostar por aumentar la participación en los centros educativos, no como mero hecho de “formar parte de” sino de encontrar la manera de participar activamente dentro de los espacios y la vida de las escuelas.

Desde el proyecto TRASNFORMA se pretende seguir ahondando en el campo de la investigación-acción para poder profundizar y mejorar estas cuestiones, tanto en los centros involucrados como en otros centros.

### Financiación

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación titulado “Transformar la escuela para la equidad y frente a la segregación. Un modelo colaborativo intercultural con profesorado, estudiantado y familias en educación obligatoria. TRANSFORMA” (Ref. PID2023-151286OB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades dentro de la convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2023.

### Referencias

- Aguado, T. (2023) *Diversidad cultural y equidad en la escuela*. UNED
- Aguado-Odina, T. y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22734>
- Al-Afifi, M., Nygren, T., Rasmusson, M., y Tväråna, M. (2025). Intercultural competence in the classroom: a systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices for developing intercultural competence in different educational contexts. *Intercultural Education*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2555782>

- Apple, M. (2001[1996]) *Política cultural y educación*. Morata.
- Arneback, E. y Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education* 25(2), 192-211. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Azqueta, A., Radigales, E. A., y Arribas, M. A. M. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula abierta*, 52(3), 289-296. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296>
- Ballesteros Velázquez, B. y Gil Jaurena, I. (Coords.) (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Cernadas, C., Lorenzo, M., y Santos, M. J. (2021). *Diversidad e inclusión en contextos educativos: Perspectivas y propuestas*. Editorial Narcea.
- Díaz de Rada, Á. (2023). Diversidad cultural. Una definición. *Disparidades. Revista De Antropología*, 78(2), e015. <https://doi.org/10.3989/dra.2023.015>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Feito, R. (2009). La gestión de la diversidad en el sistema educativo. En del Viso, N. (Coord.) *Reflexión sobre la diversida(es)*. CIP-Ecosocial.
- Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA y Cáritas Españolas Editores. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4912\\_d\\_transmission-intergeneracional-pobreza.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4912_d_transmission-intergeneracional-pobreza.pdf)
- Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, A., y Cárcamo-Vásquez, R. (2022). *Diversidad cultural y educación intercultural: Reflexiones y propuestas desde contextos diversos*. Octaedro.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*, 53, 57-71
- Gil-Jaurena, I. (2009). Diversidad cultural en educación obligatoria. ¿Qué sucede en las escuelas? En Fernández Montes, M. y Mullauer-Seichter, W. (Coords.). *La integración escolar a debate* (pp. 143-169). Pearson / Prentice Hall.
- Gómez-Nashiki, A. y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Jiménez Morales, J. (2021). La educación intercultural desde una mirada antropológica: conceptos, modelos y retos. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (21), 69-82.
- Juliano, D. (2003). Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada. En Santamaría, E. y González Placer, F. (Coords.) *Contra el fundamentalismo escolar* (pp. 125-138). Virus Editorial.

- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 167, el 13 de julio de 2022, 97999- 98029. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15>.
- 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). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martín Rojo, M. L. (1997) El orden social de los discursos. *Discursos*, 21-22, 1-37. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5548>
- Matarranz, M., y Aguado Odina, M. T. (2025). Educación intercultural, equidad y práctica escolar. Una revisión sistemática de la investigación en Europa y América Latina. *Revista Fuentes*, 27(2), 121–131. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27347>
- Mateus, P., Ramírez-González, M., y Quesada-Lacayo, A. (2017). Participación y colaboración con la comunidad educativa. *Revista de Gestión Educativa*, 5(2), 89-102. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790297>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., y Martínez Ruiz, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 561–579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- European Commission (2024). *Informe Eurydice: La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Olave Arias, G., y Londoño Zapata, O. I. (2019). Métodos de Análisis del Discurso en español. En Londoño Zapata, O.I. y Olave Arias, G. (Coords.) *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 7-17). Ediciones de la U.
- Pardo Abril (2013) *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.
- Save The Children (2018). *Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Informe de Save The Children.
- Taboada, M. B. (2022) ¿Qué implica analizar cuando hacemos Análisis del Discurso?: Hacia una reflexión sobre estrategias y “atajos”. En González, M.F. y Ballesteros B. (Coords.) *Comprender el mundo para (intentar) transformarlo. Una guía posible para el análisis cualitativo de datos* (pp. 55-110). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tan-de Ramos, J. (2024). Critical Discourse Analysis of Intercultural Communication through the Lens of Multiculturality and Interraciality. *Journal of Intercultural Communication*, 24(2), 37-48. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i2.578>
- Torres Santomé, J. (2003). Educación antirracista. Diversidad y justicia social en las aulas. En Santamaría, E. y González Placer, F. (Coords.) *Contra el fundamentalismo escolar* (pp. 107-124). Virus Editorial.

- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNICEF (2022). *La Agenda 2030 en clave de infancia en la Comunidad de Madrid. Propuestas para la acción*. UNICEF Comité Madrid.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Ariel.
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (30), 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Visotsky, J. (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. *Utopía y praxis latinoamericana*, 28(103), e8232309. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C., *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R. y Meyer, M., *Métodos del Análisis Crítico del Discurso* (pp.17-35). Editorial Gedisa.

Fecha de recepción: 30 septiembre, 2025

Fecha de revisión: 4 octubre, 2025

Fecha de aceptación: 13 abril, 2026