



Libro blanco sobre el acceso a la educación de las mujeres vulnerabilizadas: mapeo de las barreras y las propuestas educativas

CARLA ALMONACID SÁNCHEZ

ENRIQUE CAÑADAS FERNÁNDEZ

ESTHER CARDONA TUR



Libro blanco sobre el acceso a la educación de las mujeres vulnerabilizadas: mapeo de las barreras y las propuestas educativas

Autoría:

CARLA ALMONACID SÁNCHEZ

ENRIQUE CAÑADAS FERNÁNDEZ

ESTHER CARDONA TUR

Dirección científica:

MÓNICA M.^a MONGUÍ MONSALVE

KAREN MELISSA UCHUARI CUENCA

Equipo de investigación:

Carla Almonacid Sánchez

Enrique Cañadas Fernández

Esther Cardona Tur

Andrés Mauricio Gaviria

Libro blanco sobre el acceso a la educación de las mujeres vulnerabilizadas: mapeo de las barreras y las propuestas educativas

CARLA ALMONACID SÁNCHEZ

ENRIQUE CAÑADAS FERNÁNDEZ

ESTHER CARDONA TUR



POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



Dykinson

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Esta guía forma parte del proyecto de investigación "Conocimiento y buenas prácticas de programas educativos inclusivos que mejoren el acceso a la educación para mujeres en situación de vulnerabilidad" para fomentar el acceso a la educación de las mujeres en situación de vulnerabilidad, financiado por el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

© Copyright by
Los autores, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-933-9
Depósito Legal: M-28180-2025
DOI: <https://doi.org/10.14679/4628>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Contenido

Presentación y agradecimientos	9
1. Introducción.....	9
2. Contexto.....	13
2.a. Educación Inclusiva e Interseccionalidad.....	13
2.b. Mujeres migrantes y vulnerabilizadas	16
2.c. Normativa de la Educación Inclusiva	19
3. Resultados de la investigación.....	25
3.a. Barreras al aprendizaje	26
3.b. Buenas prácticas identificadas	53
3.c. Recomendaciones/ Propuestas educativas.....	60
4. Conclusión	71

5. Bibliografía.....	73
6. Anexos.....	77

Presentación y agradecimientos:

América, España, Solidaridad y Cooperación (AESCO) es una entidad sin ánimo de lucro que tiene como misión fomentar la solidaridad e integración junto a los proyectos de cooperación al desarrollo, así como promover programas y servicios de acción social dirigido a las personas en situación de riesgo de exclusión social de cualquier colectivo y nacionalidad y la detección de las necesidades de la población o de la comunidad en general.

El “Libro blanco sobre el acceso a la educación de las mujeres vulnerabilizadas: mapeo de las barreras y las propuestas educativas” forma parte del proyecto de investigación social desarrollado en el 2025 y titulado “Conocimiento y buenas prácticas de programas educativos inclusivos que mejoren el acceso a la educación para mujeres en situación de vulnerabilidad”. El presente libro blanco continua con la misión de AESCO desde la investigación: identifica barreras y propuestas educativas a través de un enfoque interseccional y un proceso participativo que ha contado con la colaboración mujeres en situación de vulnerabilidad, así como de profesionales relacionadas con el ámbito de la educación.

Desde AESCO nos gustaría mostrar un especial agradecimiento a todas las mujeres que han participado a lo largo del proyecto.

También, a todas las personas, entidades, asociaciones y administraciones que han ofrecido su apoyo en el desarrollo del proyecto. Y, de nuevo, al Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

La versión digital del libro blanco queda disponible a través del siguiente QR:



1. Introducción

El acceso a la educación es un derecho fundamental. Se incorpora en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre otros acuerdos por el desarrollo y la justicia social. Existen planes a nivel internacional para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de toda la vida. El Marco de Acción Educativa 2030 es una hoja de ruta que reconoce la diversidad e interseccionalidad de la realidad educativa. Atender a la interseccionalidad es el primer paso para identificar las necesidades y barreras del ámbito educativo.

En las últimas décadas, la población europea y española ha experimentado un envejecimiento generalizado. Con ello, el impacto de la educación en los objetivos personales y laborales ha tomado una mayor importancia a lo largo de la vida (OECD, 2023). Es ilustrativo recordar que en España la tasa de empleo desciende entre los 50 y 65 y que su reinserción laboral es más complicada; también, que las tasas de ocupación ascienden y el riesgo de pobreza o exclusión social descienden a mayor nivel educativo, según la tasa AROPE en 2024: educación primaria 35%, secundaria 31,1%, secundaria segunda etapa 25,2% y superior 13,4%. En esta dimensión demográfica, el flujo migratorio sigue aumentando y pasando por un proceso de acogida y situación precarizante: la tasa de empleo y el nivel educativo es menor que la población nacida en España. Como veremos más adelante, la trayectoria educativa y laboral de las personas no nacidas en España, junto con su nivel educativo y experiencia laboral sufre durante los procesos de acreditación y homologación y la búsqueda de empleo (OECD, 2023).

Al contrario que las tendencias migratorias masculinizadas del inicio de milenio, actualmente podemos hablar de la feminización de las migraciones: las mujeres inician los procesos migratorios y se convierten en la cabeza del hogar y la familia (Barreira, et al., 2022). La precarización derivada del proceso migratorio se intersecciona con la condición del género produciendo una doble discriminación por origen y género (inmigración y femenino). Así pues, la interseccionalidad de la edad, el origen y el género nos lleva a profundizar en la escasez del tiempo de las mujeres, migrantes y edad adulta. La apertura del mercado laboral y la toma de responsabilidades de las mujeres como cabeza del hogar y la familia no se acompaña de una redistribución de los trabajos del hogar y de cuidados informales, es más, se puede observar la sobrecarga de trabajo informal y formal que, especialmente en el caso de las mujeres migrantes, se junta con la segregación laboral en trabajo del hogar y los cuidados (Monguí-Monsalve, et.al, 2022).

Además, las situaciones de riesgo de pobreza y de exclusión social en España también repiten desigualdades y patrones de género. La feminización de la pobreza se vincula con la segregación en sectores y trabajos mal remunerados, economías sumergidas y la no distribución de los trabajos de cuidados en la familia (Espino García, 2021). De modo similar, se puede observar que el proceso migratorio y acogida está relacionado con procesos de precarización, discriminación laboral y trayectorias educativas no reconocidas. En comparación con las personas nacionalizadas, las personas no nacionalizadas sufren situaciones de vulnerabilidad y exclusión social con mayor frecuencia (España, UE y resto del mundo): 20,8% vs 35,1% vs 54,1% de la tasa AROPE (INE, 2024). Todo ello supone desigualdades estructurales en el bienestar, el mercado laboral y problemas de conciliación entre la vida laboral y familiar y, en último lugar, con la educativa, ampliando las dificultades para acceder a la educación a lo largo de la vida.

Las personas recién llegadas se enfrentan a los procesos de regularización. Procesos largos y excluyentes para el ingreso en el ámbito educativo español. Sus trayectorias educativas también se enfrentan a otros procesos de documentación: el reconocimiento de los aprendizajes, las homologaciones y acreditaciones de títulos. Ambos procesos discriminan a las personas migrantes para disfrutar, en el país de llegada, del derecho a la educación a lo largo de la vida, a un empleo que corresponda con su formación y al reto de (re)escribir una trayectoria educativa y laboral. Un proceso documental

largo e ineficiente, muchas veces abandonado por las largas esperas, que se acompaña de una segregación laboral en trabajos precarizados y a una oferta formativa no formal y accesible dedicada a este tipo de empleo.

La legislación educativa toma medidas que consideran los factores personales, sociales, culturales y económicos (Tabla 1, Tabla 2, Tabla 3). Muchas de ellas tienen carácter obligatorio y, otras, carácter complementario. Sin embargo, habría que destacar, primero, la falta de interseccionalidad en la política educativa española y la alerta por el abandono institucional de las mujeres migrantes (CEDAW, 2022) y, segundo, la falta de correspondencia entre las políticas, los recursos y las actuaciones para el fomento de la inclusión y la educación a lo largo de la vida (Torres-Sales y, Vigo-Arrazola, 2025; Belando-Montoro, 2017). Ambas cuestiones también son motivos y motores de este libro blanco.

Esta publicación ha sido elaborada mediante un enfoque interseccional, participativo y propositivo. Gracias a la participación de mujeres adultas y vulnerabilizadas, ya sea por su condición de género, económica y/o migratoria, se han mapeado las experiencias educativas, diseñado la encuesta realizada a nivel nacional a 1067 mujeres y los guiones de las entrevistas realizadas 21 especialistas y de los 3 grupos focales con mujeres en la misma situación, llevado a cabo revisiones y correcciones, detectado áreas de mejora y barreras al aprendizaje y, por último, creado propuestas para la mejora educativa.

Esta publicación es el resultado de este proceso de cocreación. Los contenidos se resumen en el contexto de la investigación, las barreras al aprendizaje identificadas y las propuestas educativas creadas y orientadas al sector de las instituciones públicas, el tercer sector y la sociedad civil. Esperamos que este Libro Blanco pueda ser una herramienta para la equidad educativa y el acceso a la educación.

2. Contexto

2.a. Educación Inclusiva e Interseccionalidad

La educación es un derecho fundamental reconocido por diversos organismos internacionales —como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o la Convención sobre los Derechos del Niño—, así como por la legislación española. En los últimos años, se han realizado esfuerzos para avanzar hacia una educación más inclusiva, capaz de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas. En esta línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) subrayan la necesidad de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, eliminando las disparidades de género y garantizando el acceso en condiciones de igualdad para los hombres y las mujeres, las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Sin embargo, no todas las personas tienen las mismas oportunidades ni parten del mismo punto de partida. Las desigualdades sociales, económicas, culturales o de género continúan condicionando el acceso a la educación. En el caso de las mujeres, estas desigualdades se hacen especialmente visibles:

muchas enfrentan más barreras para acceder y permanecer en programas educativos o formativos. Aun así, no todas las mujeres viven las mismas dificultades ni bajo las mismas condiciones. Por eso, resulta esencial incorporar una mirada interseccional, que nos ayude a identificar qué características generan desigualdades y cómo estas se interrelacionan entre sí.

La interseccionalidad constituye hoy en día una categoría analítica clave para el análisis de las desigualdades sociales, especialmente cuando se abordan las experiencias de mujeres en situación de vulnerabilidad. Más que un concepto descriptivo, la mirada interseccional es una herramienta crítica y política que permite captar cómo múltiples ejes de opresión se entrelazan y operan simultáneamente en las vidas de las personas (Roth, 2022). El término “interseccionalidad” fue acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) quien denunció que las mujeres negras enfrentan formas únicas de discriminación que no pueden ser explicadas únicamente por el racismo o el sexismo de manera aislada. Su análisis desmantela las lógicas que, al operar desde una supuesta neutralidad o mayor inclusión (como puede ser la categoría mujeres frente a las mujeres negras) invisibilizan formas específicas de discriminación (Crenshaw, 1989).

Desde entonces, la interseccionalidad ha evolucionado hacia un marco teórico y metodológico que invita a analizar cómo las desigualdades se construyen de manera relacional. No se trata de pensar el género, la clase, la raza o la discapacidad como variables aisladas, sino de entender cómo se constituyen mutuamente y producen jerarquías sociales específicas. En este sentido, Visotsky (2018) sostiene que “una interseccionalidad crítica supone comprender la imbricación de los sistemas de opresión y no solo su yuxtaposición” (p. 6).

A nivel analítico, la interseccionalidad permite abordar tanto las dimensiones micro como las macro de la desigualdad: por un lado, las experiencias subjetivas y las vivencias personales de discriminación; por otro, los sistemas estructurales que reproducen esas opresiones (Collins, 2000 citada en Visotsky, 2018). Siguiendo la guía de la interseccionalidad podemos identificar cómo el sistema educativo español también sufre de estas prácticas discriminatorias y opresivas entrecruzadas. Según la encuesta realizada a potenciales víctimas por el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (2024), el 43% afirman haber experimentado situaciones de discriminación por origen étnico en la educación, donde las mujeres suelen ser

más discriminadas que los hombres. Este mismo informe también identifica un alto nivel de segregación escolar y concentración de la población según grupos étnicos o raciales. Esta división y segregación del alumnado contribuye a reproducir desigualdades históricas y estructurales (Almeida, 2020).

De manera similar, se pueden observar diferencias en el acceso y disfrute de la educación. Los datos del INE (2022) demuestran que la población nacional participa más que la población extranjera en actividades educativas (52% vs 42,5%). Sin embargo, la población nacional participa menos que la población extranjera en actividades educativas informales (54,1% vs 57,3%): los requisitos de acceso a las formaciones informales suelen ser menores, lo que facilita la participación de la población extranjera. Cuando vinculamos la migración y el género, las mujeres nacionales y los hombres extranjeros participan más que las mujeres extranjeras en actividades de educación formal y/o no formal (53,6% vs 44,9% vs 40,4%). Pero, otra vez, las mujeres extranjeras son las más activas en aprendizaje informal. En este sentido, los datos revelan una posición de doble desventaja para las mujeres extranjeras en cuanto al acceso a la educación formal y no formal, es decir, el seguimiento curricular y la obtención de títulos formativos. Siguiendo con el análisis interseccional, se observa que el acceso a la educación está influenciado por los/as hijos/as a cargo menores: las personas sin menores a cargo participan más que las personas con menores a cargo (17,2% vs 12%). Con patrones entre formación formal, no formal e informal que se repiten, las personas sin menores a cargo participan menos que las personas con menores a cargo en la educación no formal e informal (41,8% vs 48,4%).

A pesar de la alta representación de las mujeres en las actividades educativas, tendencia que se ha venido acentuando en los últimos años, el hecho de que sean ellas las que principalmente realizan las tareas de cuidados influye en las dificultades añadidas de completar las formaciones, el tipo de formación escogida, la conciliación educativa, laboral y familiar y la salud mental (Rodríguez y González-Monteagudo, 2024).

De esta forma, la interseccionalidad se plantea, además, como una herramienta para visibilizar las formas estructurales de exclusión y repensar los sistemas sociales desde una lógica de justicia. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite identificar cómo las políticas, prácticas institucionales y estructuras curriculares pueden producir barreras específicas para mujeres que se sitúan en intersecciones múltiples de vulnerabilidad. Por tanto,

su incorporación resulta clave para el diseño de programas educativos verdaderamente inclusivos, que no solo garanticen el acceso formal, sino que transformen las condiciones estructurales que producen la desigualdad.

Visotsky (2018) plantea que el campo educativo es un espacio clave para aplicar esta mirada, ya que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce subjetividades, reproduce jerarquías y define quiénes son los sujetos legítimos del aprendizaje (p. 8). Desde esta perspectiva, propone una educación interseccional que cuestione las jerarquías del saber y reconozca las experiencias diversas del alumnado, especialmente de quienes viven situaciones de marginalidad. Como señala la autora, “una pedagogía interseccional requiere reconocer las diferencias como fuente de conocimiento y no como déficit” (p. 9).

En el marco de esta investigación, la perspectiva interseccional nos ayuda a entender que las barreras que enfrentan las mujeres adultas en situación de vulnerabilidad no se deben solo al género, sino a la combinación de diferentes factores como la clase social, la nacionalidad, la edad o las responsabilidades de cuidado. Esta aproximación permite no solo visibilizar desigualdades estructurales, sino también generar recomendaciones para diseñar programas y políticas educativas inclusivas que respondan a la diversidad real de necesidades y trayectorias de aprendizaje de las mujeres participantes, avanzando así hacia una educación más justa y transformadora.

2.b. Mujeres migrantes y vulnerabilizadas

El fenómeno migratorio es complejo y heterogéneo, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019), define la migración como el “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” (p. 124). España se ha convertido en país de acogida para miles de personas migrantes, muchas de ellas mujeres en edad activa. De hecho, según el 12º informe *Empleo para todas: mujer en riesgo de exclusión en el mercado laboral* (Fundación Adecco, 2025), actualmente hay 2,5 millones de mujeres extranjeras de 16 años o más residiendo en el país.

La condición de mujer migrante conlleva diversos factores de vulnerabilización: desde desigualdades estructurales hasta dinámicas

que limitan su acceso a derechos fundamentales. La suma de factores económicos, sociales, culturales y administrativos coloca a estas mujeres en una situación de desventaja que afecta directamente su bienestar, autonomía y posibilidades de desarrollo. Entre los riesgos que enfrentan se encuentran la precariedad laboral, la discriminación múltiple (por género, origen, idioma o religión), la falta de redes de apoyo y la dificultad de acceso a servicios públicos básicos (Penya i Guilarte & Maranillo-Castillo, 2022). La Red Europea de lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN) (Alguacil, Llano y Sanz, 2024) identifican la brecha de género en el AROPE con un 2% mantenidos entre el 2018 y 2023. Del mismo modo, se identifica que la privación material y social es más alta entre la población extranjera y mucho más si el país de origen es extracomunitario: 7,1% nacionales, 12,7% extranjeras comunitarias y 22,2% extranjeras extracomunitarias (datos del 2023). En esta línea, las mujeres migrantes sufren el 62% de la discriminación por desempleo (Mahía, y Medina, 2024).

Desde una perspectiva de género, la vulnerabilidad no es una característica esencial de estas mujeres, sino una construcción social: no son “personas vulnerables”, sino vulnerabilizadas por el hecho de ser mujeres y migrantes. La vulnerabilidad es una condición compartida por todos los seres humanos, ya que dependemos de las relaciones sociales que sostienen nuestras vidas (Butler, 2010). Sin embargo, en el caso de las mujeres migrantes, esa interdependencia se convierte muchas veces en una vía de exclusión y estigmatización, sumada a la carga de cuidados que soportan en una sociedad que relega a lo femenino a lo “no productivo” y, a menudo, lo precarizado (Penya i Guilarte & Maranillo-Castillo, 2022).

La vulnerabilidad en relación a la educación se entiende como aquellas personas que sufren una serie de dificultades en su trayectoria educativa que les impiden sacar provecho al currículo y las enseñanzas (Manzano Soto, 2008, citado en Díaz y Pinto, 2017, p.48). Esta vulnerabilidad puede verse agravada con la interseccionalidad, es decir, cuando dos o más factores de vulnerabilidad coinciden en la misma persona.

Estas vulnerabilidades se reflejan de manera particular en el ámbito educativo. Muchas mujeres migrantes adultas encuentran importantes barreras para acceder a la educación formal o a procesos de capacitación laboral. En este sentido, la brecha educativa entre las mujeres nacionales y extranjeras representa un problema exponencial cuando atendemos al grado

de estudios, es decir, la brecha educativa sube con el nivel educativo. El Oberaxe, en el Marco Estratégico de Ciudadanía e Inclusión, contra el Racismo y la Xenofobia 2023-2027, señala la evolución de esta brecha educativa, con un 8,1% de diferencia entre las matriculas en grados universitarios y un 6,0% entre las matriculas en ciclos superiores de FP (2022-2023).

Esta exclusión educativa limita sus oportunidades laborales, reproduce ciclos de precariedad, dependencia económica y marginación social. Podemos observar que, en el contexto español, la brecha formativa por nacionalidad también se traspasa cuando hablamos de la correspondencia entre la formación y el empleo, es decir, las mujeres extranjeras tienen mayores dificultades para encontrar un trabajo acorde a su educación: la brecha entre nacionales y extranjeras es un 45,7% en estudios universitarios, un 14,9% en ciclos superiores, un 10,3% en ciclos medios y un -18,8% en estudios básicos (Oberaxe, 2023).

Otra de las barreras clave es el proceso de homologación de titulaciones: aunque muchas de estas mujeres poseen estudios medios o superiores en sus países de origen, los largos y costosos trámites para hacerlos válidos en España, junto con la falta de información o apoyo institucional, les impiden continuar su desarrollo académico y profesional, relegándolas a trabajos precarios para los que están sobrecualificadas (Fundación Adecco, 2025). Las cifras apuntan a que hay más de 100.00 expedientes pendientes de resolver de los 157.322 presentados entre 2019 y 2023 según datos citados en *Reconocimiento de títulos extranjeros en la Provincia de Valencia: barreras, retos y expectativas del colectivo migrante* (AESCO, 2025).

Como se ha comentado previamente, cuando las mujeres migrantes acceden a centros de educación se enfrentan a una doble dificultad: por una parte, su condición de género y origen, y las específicas del entorno educativo. Esto incluye, en ocasiones, el desconocimiento del idioma, la falta de reconocimiento de competencias previas integradas en su país de origen, las responsabilidades familiares y la necesidad de conciliación laboral (López, 2012; Martínez, 2024). Según los datos del INE (2022), aunque las mujeres quieran continuar su educación, las personas nacionales y migrantes sufren barreras similares, pero con intensidades distintas: la falta de tiempo por responsabilidades familiares (29% vs 27%), la falta de recursos económicos (16,6% vs 11,1%), la falta de requisitos previos (8,2% vs 2,6%) o la escasa ayuda

de los servicios públicos (4,8% vs 3%). Fernández de Castro, Valero y Savall (2006) evidencian que, a pesar de que estas mujeres muestran motivación e interés por formarse, los programas educativos suelen estar poco adaptados a las necesidades de sus realidades lo que genera frustración y abandono.

Sus necesidades educativas son diversas: conocimiento del idioma, acceso a formación profesional, el reconocimiento de estudios anteriores, el acompañamiento psicosocial y la implementación de políticas inclusivas que les permitan conciliar sus responsabilidades familiares con el estudio y el trabajo (Barreira et al., 2022; Rodrigues y González-Monteagudo, 2024). El sistema educativo y el laboral forman parte de una retroalimentación que refuerza o limita las oportunidades de estas mujeres: si no acceden a formación, quedan relegadas en empleos precarios; y sin condiciones laborales dignas, además de dificultar la formación continua.

En conclusión, para que la educación en España sea inclusiva con las mujeres migrantes, es necesario reconocer las múltiples formas de vulnerabilidad que las atraviesan. Esto implica políticas públicas interseccionales, programas educativos adaptados a sus realidades, procesos administrativos simplificados y un compromiso político y social para garantizar la integración y educación inclusiva en mujeres adultas.

2.c. Normativa de la Educación Inclusiva

2.c.i. Acreditación de títulos y aprendizajes

El reconocimiento de la trayectoria educativa y la adaptación a las necesidades de las mujeres adultas, migrantes y vulnerabilizadas supone un reto para la actual regulación. Primero, se enfrentan a barreras para la acreditación de competencias básicas, profesionales y la homologación de títulos superiores. Durante los procesos de acreditación y homologación, la experiencia migratoria corre el riesgo de convertirse en una brecha educativa, laboral y social entre las personas asentadas y recién llegadas, un riesgo que llega a agravar la herida migratoria. En este sentido, la relevancia del Real Decreto 86/2025 para las acreditaciones de las competencias básicas,

el Real Decreto 1224/2009 para las competencias profesionales y el Real Decreto 889/2022 para las homologaciones de títulos superiores son fundamentales. Del mismo modo, los sistemas e instrucciones especificadas para su realización, respectivamente, como el Marco de Referencia común, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y los procedimientos de homologación y declaración de equivalencia mediante el conjunto de requisitos técnicos establecidos con la ayuda de la Comisión de Análisis Técnico de Homologaciones y Declaraciones de Equivalencia. Se puede observar cómo suben las barreras cuando hablamos de la homologación y la equivalencia, que se ejemplifica cuando señalamos la apertura de una “vía específica para agilizar los procedimientos” sólo accesible a personas pertenecientes al espacio de la Unión Europea —esta vía específica funciona de la mano del Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) establecido en el marco de la Unión Europea—. Existen otras propuestas para facilitar la acreditación educativa a nivel global como la “Global Convention on the Recognition of Qualifications” de la UNESCO (2019) e iniciativas europeas para facilitar el reconocimiento de las cualificaciones académicas de las personas refugiadas como el “European Qualifications Passport for Refugees” del Consejo Europeo y la Agencia de la ONU para los Refugiados.

También, las barreras siguen subiendo cuando vinculamos la trayectoria educativa y laboral del país de origen con el acceso a la oferta formativa y al mercado laboral en el país de llegada. Todo ello, se acompaña y/o enfrenta a los artículos 67, 68 y 69 de la LOMLOE que exige el reconocimiento de los aprendizajes previos y el fomento de la educación a lo largo de la vida o a los artículos 3, 43, 46 y 65 y 13 y 37 de la LOSU referidos a las cuestiones de género y la no-discriminación por identidad social o económica, entre otras políticas transversales de igualdad y no discriminación (Ley Orgánica 3/2007; Ley 15/2022).

2.c.ii. Inclusión y adaptación educativa: formación no universitaria, grado medio y superior y universitario

Después de la posible acreditación de títulos, nos encontramos con las medidas para adaptar la oferta y el desarrollo formativo. El principio de la formación a lo largo de la vida se dibuja con la ayuda de la Ley Orgánica 3/2020 o LOMLOE, Ley Orgánica 3/2022 u Ordenación e Integración de la Formación Profesional y la Ley Orgánica 2/2023 o LOSU.

Consultando la tabla 1,2 y 3, observamos que las formaciones no universitarias cuentan con medidas e instrucciones como los programas de acogida y refuerzos lingüísticos, la adaptación temporal del currículo y la incorporación progresiva a los grupos ordinarios para alumnos/as migrantes; la financiación para becas, material y recursos de apoyo educativo para la vulnerabilidad socioeconómica; los planes de coeducación e igualdad, programas de sensibilización y protocolos de actuación ante acoso para cuestiones de género; y las ofertas específicas con flexibilidad horaria y modal para estudiantes en edad adulta (Artículo 2, 66-70, 78, 80-81 LOMLOE; Real Decreto 822/2023). La LOMLOE establece medidas transversales para los/as estudiantes menores y mayores de edad como la igualdad de oportunidades y no discriminación, protocolos de actuación frente a indicios de violencia o la formación continua del profesorado, etc. Sin embargo, la formación y financiación de la Educación Para Adultos (EPA) no incluye todas las condiciones previamente mencionadas: sí incluye itinerarios personalizados que consideran las competencias previas, la acreditación de aprendizajes para el alumnado en general y otras medidas complementarias como las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), el acceso a becas y ayudas, las Aulas Mentor pero otras medidas dependen de cada comunidad autónoma y/o centro educativo.

La Formación Profesional y los grados medio y superior también son regulados por la LOMLOE y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOFP). Este marco legislativo determina el reconocimiento de la experiencia formativa y laboral (Título VI) al mismo tiempo que adapta la educación con itinerarios modulares y personalizables (Artículo 1, 3, 11, 12 y 24) y el fomento de la FP dual —centro formativo y empresa— (Real Decreto 659/2023) y modal —presencial/online/híbrida— (Artículo 99, LOFP) junto con orientación profesional personalizada (Título VII). También, se abren vías de acceso a la universidad sin necesidad de realizar las pruebas de acceso (RD 534/2024).

La intersección edad-género-migración-vulnerabilidad económica queda mediada, de manera obligatoria, por la accesibilidad y gratuidad de la educación, los planes de igualdad y coeducación, los programas de compensación, los itinerarios personalizados y la consideración de competencias previas junto con la acreditación parcial, las ofertas específicas con flexibilidad horaria y modal y el acompañamiento formativo-laboral (Artículos 66-70 LOMLOE; Real Decreto 822/2023).

Los grados universitarios son regulados por la LOSU. En ella, se incorporan las unidades de igualdad y diversidad —la universidad se encarga de su régimen de funcionamiento— (Artículo 43 LOSU), la prevención y respuesta ante el acoso (Ley 3/2022) y la agilización de los procedimientos migratorios en el contexto de la atracción de talento (Artículo 28). En su mayor parte, la LOSU continua las medidas para la igualdad de género, las becas y ayudas económicas al estudiantado. Sin embargo, se debe destacar el largo proceso para acceder a los grados universitarios por parte de la población con títulos universitarios extranjeros no comunitarios de la Unión Europea. Las homologaciones y sus acreditaciones complementarias conllevan muchas valoraciones técnicas y burocráticas, pero el ingreso de estudiantes migrantes no supone el inicio de una orientación específica, seguimiento o adaptación curricular, algo que parece contradictorio.

Obviamente, las condiciones de acceso a la educación y a la formación a lo largo de la vida dependen de factores sociales y económicos, como las responsabilidades laborales y económicas, la feminización de los cuidados y de la migración, la divergencia de currículums, entre otros. El principio de equidad y acceso a la educación y la formación a lo largo de la vida defendido por la LOMLOE, la LOFP y la LOSU se vacía de significado si no se adapta a la diversidad del estudiantado, si no se incluyen las dificultades de acreditar los aprendizajes y titulaciones mientras se regula la situación administrativa, de estudiar mientras se trabaja y se cuida de los/as hijos/as a cargo, etcétera (Asegurado Garrido y Marrodán Gironés, 2020; Barreira et al., 2022).

2.c.iii. Regulación y actuaciones

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) reconoce el avance en inclusión educativa del marco legislativo español, pero también señala aspectos negativos. Su informe (CEDAW, 2023) considera que la perspectiva interseccional es inexistente y que el desarrollo de las políticas es mucho mayor que el desarrollo de los mecanismos de control y rendición de cuentas. Existen muchos fomentos educativos por la inclusión, sistemas de medición de impacto, recursos complementarios y no vinculantes y comunidades autónomas y centros educativos aplicando de manera diferente las regulaciones. En este contexto, aparecen iniciativas como el Programa PROA+ (Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo)

o el Plan Estratégico de Educación Inclusiva (2025, en desarrollo). Las barreras al aprendizaje son retos reales y dependen de la condición personal y social, desde el estado mental y físico, el proceso documental y la accesibilidad de los espacios. Aunque la legislación incluye las adaptaciones individuales, hay un camino interseccional por hacer: un camino con actuaciones específicas y atención específica a las condiciones reales de cada estudiante.

3. Resultados de la investigación

El acceso a la educación es un derecho fundamental para todas las personas. La inclusión educativa se adapta a las necesidades educativas de todo el estudiantado, sin importar factores personales, sociales, económicos o culturales. La inclusión educativa avanza mediante el reconocimiento de estas necesidades, escuchando las necesidades del alumnado e incorporando herramientas para sortear y facilitar la educación. En los últimos años, hemos visto un avance de las políticas, medidas y prácticas para asegurarlo.

Existen muchos factores que determinan el acceso, el seguimiento y el impacto de la educación. La interseccionalidad como perspectiva y herramienta analítica nos ayuda a atender la diversidad del estudiantado. Permite detectar y adaptar la educación según la trayectoria biográfica —educativa, laboral y personal— y sus necesidades educativas. En este sentido, las condiciones identitarias y educativas de las estudiantes tienen muchos factores que se cruzan, fusionan y derivan en problemas y soluciones complejas.

Los resultados y métodos de la investigación han sido elaborados de manera colaborativa con mujeres en situación de vulnerabilidad. Los métodos fueron diseñados mediante tres sesiones de co-creación: mapeo de experiencias, diseño de encuesta y diseño de entrevista y grupo focal. La encuesta se realizó a 1067 mujeres, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas a personas profesionales y 3 grupos focales con 17 mujeres. Los avances y resultados fueron compartidos y corregidos en sesiones de devolución y en reuniones para la revisión y validación del libro blanco.

A partir de la implementación de esta metodología de investigación y del correspondiente análisis, se identifican una serie de barreras al aprendizaje y participación en el sistema educativo, así como un conjunto de propuestas orientadas a fortalecer las medidas educativas inclusivas.

3.a. Barreras al aprendizaje

Las barreras al aprendizaje engloban las dificultades de todas las estudiantes para acceder, seguir y disfrutar de la educación. En este sentido, estas barreras pueden ser múltiples y compartidas por personas con distintos contextos y condiciones individuales o colectivas. Por ejemplo, la conciliación del trabajo con la educación puede ser una barrera para estudiantes con un trabajo con horario partido, para otras con responsabilidades de cuidados sin apoyos o para personas viviendo muy lejos de los centros educativos.

Durante el trabajo de participación e investigación, se han encontrado las siguientes barreras al aprendizaje:

1. Conciliación familiar y cuidados / Horarios inflexibles
2. Situación administrativa irregular
3. Dificultades económicas
4. Barreras lingüísticas y culturales
5. Falta de acceso a la información
6. Falta de reconocimiento de títulos y conocimientos previos / Homologación
7. Bajo nivel educativo previo / Analfabetismo
8. Brecha digital y falta de competencias tecnológicas
9. Discriminación y prejuicios / Desigualdad estructural
10. Barreras emocionales, psicológicas y de confianza
11. Falta de redes de apoyo
12. Falta de capacitación y sensibilización del profesorado
13. Brecha en la correspondencia entre educación y empleo
14. Barreras institucionales y de recursos

Conciliación familiar y cuidados / Horarios inflexibles

La conciliación familiar y las responsabilidades del hogar y de cuidados aparecen frecuentemente como la principal barrera que enfrentan las mujeres y, especialmente, las mujeres en situación de vulnerabilidad para acceder a programas educativos o formativos. Como advierten las y los profesionales entrevistados las responsabilidades de cuidado de los/as hijos/as —o de personas dependientes— impiden a las mujeres asistir a las clases o mantener una continuidad en la formación.

“Yo lo que identifico sobre todo es el tema de la conciliación familiar. Ehm, el tema de los cuidados... Aquí hay como un tema de dependencia económica y de desigualdad en la inversión del tiempo y de los proyectos profesionales. Para mí es la principal barrera de casi todas las mujeres con quienes me encuentro.”

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

“La mujer sí que lo tiene un poco complejo, sobre todo si son madres cabeza de familia o si son madres directamente, porque muchas veces se sabe que las madres son las que están siempre ahí, o cuidadoras, no siempre son madres, sino que son las que cuidan [...] conocemos ese tipo de problemática.”

Docente de educación informal (EV1).

“El factor tiempo es lo que no me ha permitido prepararme desde que estoy aquí, tengo un año y siete meses. Vivo en Barcelona. Dispongo solamente de un día a la semana para prepararme y creo que hace falta. Entonces, ya dije, necesito tiempo, aunque sea un día a la semana, veré cómo hago para repartir entre familia estudio y trabajo.”

Participante 4 (GFB).

"Cuando yo llegué aquí (Barcelona), tenía a mi hija que estaba bajo mis responsabilidades porque estábamos separadas del papá y claro, yo decía, "Tengo que trabajar porque tengo que sustentarla". Ella padecía una enfermedad muy grave que se llama miastenia gravis. (...) En Cáritas me ayudaron muchísimo con mi hija que me dijeron, mira, tú trabajas y déjame a tu hija."

Participante 1 - Grupo Focal Barcelona.

Al mismo tiempo, dejan en evidencia la necesidad de contar con apoyo para los cuidados de las infancias o las personas dependientes, ya que, de no ser así, supone una barrera añadida, tanto para acceder a la formación como al mundo laboral. De forma similar, los datos de la encuesta revelan que el 41% de las mujeres encuestadas están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que la formación facilite la conciliación y el cuidado de las personas a su cargo. En la misma línea, cuando se preguntó por la responsabilidad de los actores educativos, destaca que la medida más demandada a las administraciones educativas es *"Establecer las medidas necesarias para garantizar la conciliación con la vida familiar y laboral"*. El 27,5% de las encuestadas seleccionó esta medida como la más importante, lo que revela que muchas mujeres enfrentan dificultades para compatibilizar el estudio con otras responsabilidades, como el trabajo o el cuidado de personas dependientes. Si bien, esta dificultad responde a un modelo social basado en la división sexual del trabajo, a ello se le suma el hecho de que las formaciones muchas veces se ofrecen en un horario que no es compatible con la disponibilidad de las mujeres.

"Por ejemplo, en mujeres extranjeras que tenían hijos, les era muy difícil asistir a las clases por los horarios... con simplemente la opción de ofrecer esa misma clase por la mañana y por la tarde, pues esa persona ya podía acceder a esta educación."

Educadora en un centro de educación especial (EB5).

“El tema de la conciliación, si son madres, los horarios y todo eso, una mujer que no puede dejar a los hijos en la guardería o algo, pues es una mujer que no podrá empezar un proceso de formación o educación.”

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social(EB4).

En este sentido, las mujeres encuestadas ponen de manifiesto la importancia de tener *“Accesos a cursos online o presenciales y flexibilidad horaria según sus necesidades de conciliación”*. El 31,5% de las mujeres que participaron en la encuesta seleccionaron esta como la opción más importante. Estos testimonios, junto a los datos proporcionados por la encuesta, evidencian cómo la “pobreza de tiempo” de las mujeres y la sobrecarga en los trabajos no remunerados —trabajo del hogar y de cuidados— condicionan directamente su acceso al derecho a la educación. Por otro lado, la falta de políticas públicas de conciliación y la inexistencia de servicios de apoyo —como guarderías en los centros formativos o ayudas a la dependencia— refuerzan las barreras de acceso a la educación y la formación que encuentran muchas mujeres en situación de vulnerabilidad, convirtiendo un derecho en un privilegio.

Situación administrativa irregular

El proceso migratorio tiene implicaciones sociales, emocionales y psicológicas a distintos niveles para las personas que lo transitan. Sin embargo, una vez en el país de destino, muchas mujeres migradas se encuentran en “situación administrativa irregular” lo que las empuja a los márgenes, profundizando las desigualdades sociales, vulnerabilizándolas, invisibilizándolas y dejándolas desprotegidas. Además de ser una barrera que afecta a diferentes esferas de la vida, la situación administrativa irregular es también una barrera estructural e institucional que dificulta el acceso de las mujeres a la educación, especialmente cuando quieren acceder a programas formativos reglados.

“La situación administrativa es otra barrera. Hay formaciones que solo puedes hacerlas si estás en situación administrativa regular y si no, pues no. (...)

Una mujer que no tiene NIE, o sea, que está en una situación administrativa irregular y no está inscrita en el SOC —eso es la parte administrativa— no puede pedir la tarjeta bonificada de transporte. Entonces, todas las mujeres que están en situación irregular quedan fuera.”

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

“La situación de indocumentación las lleva a trabajos abusivos y aislamiento, limitando su acceso a oportunidades formativas.”

Formadora en una entidad social (EB1).

Los testimonios de las participantes en los grupos focales también ejemplifican el hecho de que la regularización administrativa es un proceso lento que puede durar varios años, así como, a menudo, las empuja a situaciones de explotación y precarización que afectan directamente a su economía, su bienestar y, en consecuencia, a la posibilidad de acceder a programas formativos o mantenerse en ellos.

“Yo estuve un año ilegal (refiriéndose a situación administrativa irregular), gracias a Dios no corrí con la suerte de que no llegué sin trabajo porque yo me vine ya con un trabajo establecido. No me vine a la deriva como vinieron muchas, muchos de mi familia hace 20, 25 años que se vinieron teniendo tres, cuatro, cinco trabajos para poder sobrevivir.”

Participante 4 (GFB).

La falta de documentación condiciona el acceso a derechos básicos y genera un círculo de exclusión difícil de romper. La irregularidad administrativa se convierte así en un factor que prolonga la precariedad y limita la autonomía personal y profesional de las mujeres migradas. Garantizar el derecho a la educación pasa, por tanto, por reconocer la

formación como un derecho, desvinculado del estatus administrativo, y por ofrecer recursos, apoyos y acompañamientos específicos que permitan a las mujeres migradas formarse.

Dificultades económicas

Las dificultades económicas y la precariedad laboral constituyen una de las barreras más persistentes para el acceso y la continuidad en la formación. La falta de ingresos estables y la necesidad de priorizar el trabajo remunerado sobre la educación obligan a muchas mujeres a aplazar o abandonar sus procesos formativos, especialmente cuando deben asumir responsabilidades familiares o de cuidado. Así lo ejemplifican las entrevistas realizadas con diversas/os profesionales del ámbito educativo y social:

"También está el tema de la precariedad económica, la necesidad de tener ingresos para subsistir y la incompatibilidad del trabajo con una formación. Entonces sí que para el tema de la formación creo que también es esencial que las cosas más básicas de la persona estén cubiertas, porque si no, es imposible tener continuidad en cualquier curso."

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

"Hay determinadas personas que no llegan a la Universidad porque tienen que trabajar antes. Pues porque a lo mejor en su entorno social el tema de llegar a la educación superior no es una prioridad."

Técnico Unidad Equidad social UAM (EV3).

En esta línea, en los grupos focales las mujeres relataron experiencias que demuestran cómo la precariedad económica las lleva a un círculo de explotación y falta de tiempo, que les impide invertir en su formación o las obliga a abandonar formaciones previamente iniciadas. Además, los costes de transporte o materiales pueden resultar obstáculos adicionales para aquellas mujeres en situación de vulnerabilidad económica.

"Yo salía a las 9 de la noche de mi trabajo en la Bonanova hasta desplazarme hasta el hospital del mar (hablando de su hija hospitalizada) que es un largo camino. Llegaba casi a las 10 a ver a mi hija (...) Y de ahí yo tenía que entrar a otro trabajo de noche (...) y al otro día levantarme para ir a trabajar. Porque yo todos los días trabajaba."

Participante 1 (GFB).

"Ahí, pero ya no lo pude hacer (hablando de su continuidad en los cursos de catalán) porque por el trabajo, no lo continué."

Participante 2 (GFB).

"Aunque la mayoría de los cursos eran gratuitos, algunos materiales o libros tenían un coste, lo que puede ser una barrera."

Educadora en un centro de educación especial (EB5).

En coherencia con estos testimonios, los resultados de la encuesta reflejan que la prioridad para las encuestadas (cerca del 45%) es fomentar las becas y ayudas para la realización de estudios, confirmando que el apoyo económico es clave para mejorar el acceso y permanencia en la educación, y que, sin garantizar las condiciones materiales mínimas, la igualdad de oportunidades formativas permanece fuera del alcance de muchas mujeres.

Barreras lingüísticas y culturales

El idioma, los acentos y los códigos culturales son parte del proceso de llegada a cualquier país de acogida. Todas estas dimensiones pueden convertirse en barreras para el acceso a la educación. El idioma se incorpora en los programas educativos mediante aulas de refuerzo o cursos de idiomas, y también se utiliza como un requisito previo para acceder a otras formaciones. Según la encuesta, los cursos de idiomas son las segundas formaciones a las que acceden las mujeres,

después de las formaciones online/a distancia: casi una de cada cinco se informa o accede a clases de idiomas. Esto destaca por encima de cualquier otra formación, anteponiéndose a otras tan relevantes como la formación profesional. Además, se identifica que la lengua, aunque no es la causa más frecuente, también se convierte en un motivo de discriminación en el ámbito educativo.

"Una persona que, por ejemplo, acaba de llegar de otro país y no domine nuestra lengua, también sería un proceso de inclusión que se debe conseguir... ayudarla a que se relacione con los compañeros, con los profesores, que entienda cuál es la realidad aquí a nivel de día a día y ayudarla también a nivel psicológico."

Profesor y orientador en un centro de estudios post obligatorios (EB2).

"El factor de la lengua. Es un factor determinante, no solo el castellano, también el catalán (...) los proyectos formativos del SOC todos son en catalán. Hay que demostrar un nivel mínimo de catalán para poder seguir una clase, acceder a las prácticas. Entonces, eso sí que es más complejo, ¿no?"

"El factor de la lengua. Es un factor determinante, no solo el castellano, también el catalán (...) los proyectos formativos del SOC todos son en catalán. Hay que demostrar un nivel mínimo de catalán para poder seguir una clase, acceder a las prácticas. Entonces, eso sí que es más complejo, ¿no?"

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

"Tiene muchísimas dificultades con el idioma, pero se le ha motivado a venir porque es un recurso más para que ella pueda seguir aprendiendo y practicando y durante las horas lectivas normales en clase no se quede atrás."

Psicóloga FTSI (EV5).

Sin embargo, la transversalidad del idioma se incorpora poco durante otros procesos de aprendizaje tanto educativos como burocráticos y sociales. Aprender una lengua puede incorporarse en el acceso a escuelas de idiomas y también, con atención y acompañamiento, en otras formaciones y orientaciones. De manera similar, ocurre cuando se conoce la lengua y se desconocen los acentos y expresiones. En este sentido, las competencias interculturales en el ámbito educativo deben fomentar el aprendizaje paulatino, adaptado e individualizado tanto dentro del aula especializada en los idiomas como fuera de estas. Las barreras lingüísticas y culturales son dificultades en el acceso educativo y social con un impacto en todas las esferas de la vida de las personas (psicológico, social, educativo, político, etc.) Todo ello, además, se vincula con la carencia de profesorado especializado y formado en competencias interculturales, la falta de proyectos pedagógicos en las escuelas de idiomas y la falta de profundización y especialización de la lengua (términos específicos utilizados en sectores laborales, por ejemplo).

Cuando una está recién llegada, pues dice, "es algo que quiere aprender una, ¿no? (sobre el catalán). También para poder integrarse ¿no? Y conocer también porque aquí también se usa mucho el catalán, ¿no? Y yo decía, "Pues yo quiero aprender" para poder entenderlo también. Porque donde yo trabajé, mi primer trabajo eran catalanes también.

Participante 1 (GFB).

todos son en catalán. Hay que demostrar un nivel mínimo de catalán para poder seguir una clase, acceder a las prácticas. Entonces, eso sí que es más complejo, ¿no?"

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

A pesar de las dificultades, el aprendizaje del idioma también puede convertirse en una puerta de entrada a la inclusión y a la participación social. Tal como expresa esta participante, aprender la lengua del territorio no solo facilita la comunicación, sino que abre posibilidades para integrarse, relacionarse y sentirse parte del entorno. En este sentido, el idioma deja

de ser únicamente una barrera para transformarse en una herramienta de autonomía, empoderamiento y pertenencia.

Falta de acceso a la información

La falta de acceso a la información sobre procesos de formación, capacitación y programas disponibles, así como sobre sus requisitos de acceso, es una limitación a la que se enfrentan las mujeres en situación de vulnerabilidad. Este hecho puede deberse a diversos factores como la brecha digital, la ausencia de canales de comunicación adaptados a sus contextos socioculturales o la difusión de materiales informativos únicamente en español (o catalán), lo que dificulta su comprensión por parte de las mujeres migrantes que no dominan el idioma. Todo ello contribuye a restringir el derecho a la educación y capacitación. Los espacios en los cuales se comparte esta información también son relevantes. En ocasiones, la información se difunde en espacios o plataformas a los que estas mujeres no tienen un acceso regular.

“Podría haber una mayor difusión y que llegue más, sí. Porque muchas veces los centros o las personas en general no conocen realmente la cantidad de servicios o la cantidad de recursos que hay a su alcance.”

Psicóloga FTSI (EV5).

“Ellos (refiriéndose a personas en situación administrativa irregular) no saben que pueden ir allí solo con un pasaporte. No, no saben que allí se pueden inscribir sin necesidad de tener un NIE. Y tampoco existe esa información por parte de estos centros.”

Coordinadora del programa de acogida sociolingüística (EB6).

Esta falta de acceso a información clara, comprensible y accesible constituye, por tanto, un obstáculo para la inclusión educativa y el derecho al aprendizaje. Así lo demuestran los datos extraídos de la encuesta, en la que el 26,6% de las mujeres participantes se posiciona en total o parcial desacuerdo con la afirmación *“la oferta formativa se conoce con facilidad”*.

Falta de reconocimiento de títulos y conocimientos previos

Las personas participantes del estudio describieron las condiciones de reconocimiento, acreditación y homologación de títulos y conocimientos previos como un proceso lento y tortuoso. La acreditación y homologación debería ser una herramienta para facilitar el proceso de primera acogida y la integración laboral, pero muchas veces conlleva la ruptura con la trayectoria educativa y laboral, forzando a la persona a reelaborar su vida por completo. Al no contar con el reconocimiento educativo, el acceso a las vías formales de educación también se ve truncada, posicionando a la educación no formal como la única vía educativa viable, lo cual también tiene sus problemáticas: por un lado, la oferta de la educación no formal es reducida y dirigida a un mercado laboral segregado; por otro, los conocimientos adquiridos fuera de la educación formal no son valorados del mismo modo.

“También hay muchas mujeres migrantes con trayectorias cualificadas o con una formación superior en sus países de origen y aquí, debido a todos los procesos de homologación de títulos, les resulta difícil continuar con su trayectoria anterior. Por lo tanto, creo que esto genera mucha frustración.”

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

“En un escenario idílico, sería poner en práctica todo ese marco legal, ¿no? Diseñar trayectorias educativas flexibles y personalizadas y ofrecer una educación integral e interseccional, que tiene que ver con currículos inclusivos interculturales, es muy importante. Con esa perspectiva de género, que visibilice las experiencias de las mujeres migrantes y que reconozcan el conocimiento que traemos desde otros lugares”.

Especialista en Cooperación e Investigadora (EM7).

“La formación de las ONGs ofrecidas son para aprender a cocinar, a ser empleada del hogar en Granada o a cuidar de señores. Entonces, yo he encontrado esta mujer que es ingeniera de alimentos que limpiaba casas en Sevilla; he encontrado una profesora de Universidad Venezolana que aquí cuidaba de señores”.

Estudiante, investigadora y docente (EM4).

Los resultados de la encuesta señalan que son las personas migrantes quienes, en mayor medida, se tienen que someter a procesos de homologación. Cerca del 36% de las mujeres extranjeras han pasado por un proceso de homologación de sus estudios; en comparación al 8,4% de las mujeres con nacionalidad española. Destaca que cerca del 70% de las mujeres que han realizado un proceso de homologación afirman haber encontrado alguna dificultad para hacerlo. La principal dificultad encontrada hace referencia a lentitud del proceso y a los largos tiempos de espera (31,5%); seguido de las dificultades burocráticas (17,7%); los costes elevados (10%); y la falta de información (9,2%). Las preferencias a cursos de formación profesional por parte de las personas migrantes, casi el doble, también se relaciona con las dificultades para la homologación de títulos superiores, como a otras percepciones negativas en torno a la diversidad de la oferta formativa, el impacto de la formación en la inserción laboral o la conciliación formativa.

Bajo nivel educativo previo / Analfabetismo

Aunque en España la representación y el desempeño académico de las mujeres ha mejorado mucho en las últimas décadas —las mujeres están más representadas en los espacios educativos y formativos y tienen un mejor desempeño académico que los hombres— esta tendencia no es homogénea. Las mujeres en situación de vulnerabilidad —especialmente las mujeres mayores, migradas o procedentes de contextos rurales, con trayectorias educativas interrumpidas, necesidades educativas especiales, con bajos ingresos, entre otras— tienen mayores probabilidades de interrumpir su educación y tener niveles educativos más bajos.

"Yo pienso que las mujeres en general, eh, o las mujeres en situación de vulnerabilidad económica o social, sí que sufren más dificultades a la hora de acceder a la educación o al tema de la continuidad formativa, ¿no? Muchas de ellas se quedan en la formación básica, quizá, y a la hora de acceder a formación no obligatoria pues ya no siguen."

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

"Sí que es verdad que las personas que eran mayores y venían de entornos rurales, sí que venían, bueno, pues, con analfabetismo, o sea, no saber ni leer ni escribir ni en lengua materna. Pero cada vez esto nos lo estamos encontrando menos. Las chicas jóvenes cada vez tienen más títulos universitarios."

Coordinadora del programa de acogida sociolingüística (EB6).

"Yo de donde yo vengo (Venezuela) no vengo con una buena preparación, no vengo con una buena base de preparación para adentrarme en el campo laboral de acá."

Participante 4 (GFB).

Existe una desigualdad generacional en el acceso a la educación formal, donde las mujeres jóvenes han alcanzado mayores niveles de escolarización. El bajo nivel educativo previo y las situaciones de analfabetismo son una barrera importante para acceder a programas educativos y a la información sobre los mismos. En muchos casos, estas dificultades son en realidad una falta de reconocimiento de los títulos del país de origen. Las competencias lingüísticas insuficientes también se vinculan con el analfabetismo y, a su vez, con procesos de estigmatización que requieren de una atención psicológica y socio-educativa. Este proceso de exclusión puede generar un ciclo de desmotivación y abandono donde el proyecto formativo y el papel de la educación en la inclusión social y laboral se difumina.

"Muchas mujeres no han tenido la posibilidad de ser alfabetizadas, lo que es un estigma y requiere un acompañamiento específico para superar las inseguridades asociadas."

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

"Por no hablar de que una persona que sea analfabeta, o sea, que no sepa leer y escribir, no hay suficiente oferta de este tipo de cursos para personas que no saben leer ni escribir o que tienen un nivel de neolectura. Porque todo empieza con un nivel A1."

Coordinadora del programa de acogida sociolingüística en una entidad social (EB6).

"Al no saber escribir o leer... no podía acceder, o sea, no sabían qué formación dábamos... había veces que venía solo porque quería aprender castellano, pero no sabía que antes de aprender español tenía que pasar por la educación básica."

Educadora en un centro de educación especial (EB5).

Los resultados del análisis cuantitativo muestran que el nivel formativo afecta a la percepción de las mujeres en la diversidad de la oferta formativa, el rol de la educación en la inserción laboral y, positivamente, en la conciliación formativa. Aunque la oferta formativa y el rol de la educación en la inserción laboral son peor percibidos por las personas con bajo nivel educativo, los niveles inferiores tienen una mejor conciliación que los niveles superiores. En otras palabras, la educación en niveles básicos tiende hacia una mejor conciliación, pero también hacia una peor evolución educativa, diversificación e impacto laboral. Un ascensor social que solo funciona en niveles educativos bajos.

Brecha digital y falta de competencias tecnológicas

La modalidad online de la educación suele preferirse por las mujeres. Sin embargo, también nos encontramos con una brecha de recursos y competencias digitales. Los cursos online pueden dar demasiadas cosas por sentado, como los requisitos técnicos mínimos de los dispositivos, las licencias de los programas o el mismo acceso a un ordenador o tablet con conexión a internet. Del mismo modo, no todas las personas han tenido acceso a un ordenador, tablet o smartphone y necesitan cursos de alfabetización digital.

También, los cursos online crean otro tipo de brecha digital entre las mujeres discriminadas con las no discriminadas. Recordemos que los efectos de la discriminación en el ámbito educativo producen sentimientos de no pertenencia, abandonos de la formación, empeoran el rendimiento educativo y la salud mental. Esta brecha o, mejor dicho, ruptura digital de la educación debe acompañarse de protocolos de igualdad y no-discriminación en todo tipo de aulas, para no fomentar un aislamiento digital de las mujeres discriminadas por motivos socio-culturales o condicionantes socio-económicos.

"Los cursos online tienen la trampa de que necesitas tener unas ciertas competencias digitales y recursos digitales, que también en las mujeres en situación de vulnerabilidad el nivel de competencias TIC es bastante bajo y tampoco tienen ordenador o tablet, por tanto, hacer un curso online es prácticamente imposible."

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

"A veces es un poco penoso (triste) porque incluso me he topado casos donde resolviendo un examen digitalmente y te dicen, "Es que yo nunca he agarrado un computador."

Formadora en una entidad social (EB1).

"O también facilitar las herramientas digitales, ¿no? Pues, si es un curso online, poder ofrecer un aula donde haya ordenadores y una persona que pueda ayudarlas a utilizarlos para seguir las clases online."

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

La parte cuantitativa identifica los cursos online/a como prioridad para la conciliación. Al mismo tiempo, las personas sin nacionalidad española tienden aún más a los estudios online y, aún más, las personas que han sido discriminadas. Esta escala de preferencias tiene varias explicaciones, pero, desde la interseccionalidad, podemos dibujar una ruptura de las aulas presenciales mediante las herramientas digitales. Suturar esta ruptura, se haya abierto por motivos de precariedad, conciliación o discriminación, requiere de esfuerzos orientados a la reparación del acceso y participación del alumnado mujer, migrante y/o discriminado. Con todo, esta brecha digital y su necesidad de apoyo junto con la ruptura digital y su alejamiento de las aulas presenciales suponen una barrera al aprendizaje en todas las modalidades, online, presencial o híbrida.

Discriminación y prejuicios / Desigualdad estructural

La desigualdad estructural y la discriminación hacia ciertos colectivos se reproduce también en el ámbito educativo. Este espacio repite prejuicios asociados a factores identitarios y socio-culturales junto con sus patrones sexistas, clasistas, racistas y capacitistas; una repetición violenta que debemos observar desde la interseccionalidad. Cuestiones de cuidados y personas a cargo, el nivel de estudios o el nivel de ingresos se suman y cruzan en las prácticas discriminatorias. La falta de perspectiva de género, de competencias interculturales y visión interseccional vulneran el derecho a la educación. Se puede hablar del espacio dentro y fuera del aula, pero los mecanismos de igualdad y no-discriminación siguen teniendo un margen de mejora tanto en las administraciones como en las aulas. Unas prácticas que tienen efectos reales en el acceso a la educación, en la sensación de no pertenencia y el abandono de los estudios, en el rendimiento educativo y la salud mental de las alumnas.

"Son discriminaciones más sistémicas, más estructurales. Al final, mujeres migrantes, monomarentales o racializadas tienen menos oportunidades tanto en educación como en empleo, acabando en sectores más precarizados."

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

"Discriminación e islamofobia: La falta de perspectiva intercultural y el racismo... actúan como una barrera simbólica fuerte al negar la identidad cultural de las mujeres."

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

"Cuando las instituciones hablan con nosotras es que ya ha pasado algo [una discriminación] (...) Las familias están hablando con el equipo de dirección y ellos no tienen ni herramientas, ni formación de qué hacer. Entonces hablan con nosotras y cuando empezamos a investigar, cuando empezamos a quitar todas las capas, vemos que primero falta una conciencia de qué son las raíces de esos sistemas de opresión, de qué está internalizado en cada persona, o sea, yo incluida."

Consultor/a de Diversidad e Inclusión (EM6).

"Nuestra identidad académica y educativa, sin miedo a ser juzgada ni marginada, no. Entonces, en definitiva, lo que considero es que la diferencia entre las mujeres migrantes y vulnerabilizadas en la educación no es que sea solamente un paso más dentro de una trayectoria, sino que para las mujeres migrantes es un acto de resistencia. De dignificación y de reconstrucción de vida porque tenemos que demostrar siempre el doble, porque el camino es mucho más difícil y los obstáculos mucho más complejos que solventar."

Especialista en Cooperación e Investigadora (EM7).

En este sentido, la encuesta también registra la repetición de prejuicios, patrones discriminatorios y desigualdad estructural. En la muestra, más de una de cada cinco mujeres (17,7%) ha sufrido algún tipo de discriminación

y menos de una de cada tres mujeres discriminadas ha llevado a cabo una denuncia o queja (29,1%). Entre los motivos de las discriminaciones, se puede ver que las mismas personas pueden sufrir por varios motivos, como el origen, la identidad de género, la orientación sexual y la religión, la edad y el aspecto, el idioma y la discapacidad o la condición socioeconómica. Además, las personas que denunciaron también tienden a cursar talleres de desarrollo personal y a esperar para formarse. Sufrir discriminación empeora la experiencia educativa; podemos ver que la percepción sobre el acceso a las formaciones ofertadas, la adaptación individual de las formaciones y la orientación laboral del profesorado empeora. Paradójicamente, las mujeres discriminadas que no denunciaron no priorizan la reforma de los mecanismos de valoración y denuncia en las formaciones; algo que también critica la accesibilidad, el funcionamiento y el impacto de los protocolos y mecanismos de no-discriminación existentes, pero que también coincide con las entrevistas, convirtiendo la educación en un acto de resistencia.

Barreras emocionales, psicológicas y de confianza

Como hemos visto, la desigualdad estructural es vivida y sufrida por las estudiantes. Esto supone una vulneración del derecho a la educación, una desconfianza hacia las instituciones educativas y un proceso de reparación complicado. Las experiencias traumáticas alejan a las estudiantes de la formación y debemos recordar la importancia de la adaptación y acompañamiento educativo para mejorar el principio de inclusión. Además, la educación no es un entorno hermético: las experiencias traumáticas y su impacto en la salud mental tiene repercusiones en las vidas de muchas mujeres, en el desarrollo profesional y personal. Los mecanismos de adaptación y acompañamiento deben favorecer el trabajo en red con otros profesionales de la educación, los servicios sociales y la salud mental para reparar y evitar la expulsión indirecta de las alumnas.

"Algunas chicas estaban preocupadas por saber si se las segregaría de la clase, como ya les había pasado en centros anteriores."

Profesor y orientador en un centro de estudios post obligatorios (EB2).

"Experiencias traumáticas... interfieren en el proceso de aprendizaje si no son acompañadas adecuadamente."

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

"La pérdida de confianza en sí mismas, el miedo a hacer el ridículo o a ser juzgadas, especialmente en entornos mixtos, dificulta su participación y aprendizaje."

Coordinadora del área de mujeres en una entidad social (EB4).

"Vuelvo: ese es el objetivo. El tema de autoestima, la palabra estrella, "que hay que integrarse", "integrarse". Como dice mi compi, Marina, "la integración no es unidireccional, es bidireccional". [Las] herramientas que sacan de la clase que pueden utilizar fuera, no sólo ya de autoestima, sino pues cómo sacar el empadronamiento, talleres que hacemos: el pin Clave, cómo sacar el empadronamiento sin tener que ir al ayuntamiento, pasar un mal rato porque nadie te atiende".

Profesora de idiomas en el tercer sector (EM3).

La no adaptación y desigualdad en el acceso a la educación supone un reto en la educación. Las respuestas de la encuesta demuestran que las experiencias discriminatorias afectan directamente a la salud mental, al abandono de los estudios y a la confianza en las instituciones. Pero también se puede observar cómo la condición de mujer, con personas a cargo y/o migrante supone un reto para disfrutar la oferta formativa, la adaptación curricular a la trayectoria y necesidades educativas, la conciliación formativa e incluso el impacto de la educación en la vida laboral. De esta manera, existe una asimetría entre las aspiraciones educativas y los objetivos personales que, como hemos visto en las entrevistas, impacta en la salud mental de las mujeres.

Falta de redes de apoyo

La falta de redes de apoyo, tanto formales como informales, es un factor significativo en la trayectoria educativa de las mujeres adultas. La ausencia de red informal (familiares, amigos o entorno cercano) incrementa la carga de trabajo y la emocional, reduciendo el tiempo y recursos disponibles para la formación. Esta importancia de las redes de apoyo informales se detecta en las entrevistas realizadas:

"Sí, hay mucha vulnerabilidad en el sentido de que como la gran mayoría son migrantes, llegan, la gran mayoría no tienen contactos, no tienen familia, no tienen amigos"

Formadora en una entidad social (EB1).

"Muchas veces les digo, nosotros vamos a seguir siendo red. De hecho tenemos un grupo de WhatsApp por el curso, que yo no lo voy a destruir. Si alguien sabe de algún trabajo, de algún tip, de algo de estudio que lo compartan".

Docente educación no formal (EV1).

"Estas personas que tienen una situación estresante, que vienen con traumas, que vienen con ansiedad, esto también se trata en clase. O sea, hay que ofrecer apoyo, el objetivo principal de estas clases es crear una red de apoyo. (...), cuando a veces yo me he puesto con una alumna o hemos tratado un tema sensible, cada una ha dado su punto de vista, apoyo a la compañera de "tal, no te preocupes, cuando salgamos tal".

Profesora de idiomas en el tercer sector (EM3).

De igual forma, la falta de o redes formales (programas de mentoría, servicios de orientación, comunidad formativa, tutorías personalizadas) la ausencia de espacios seguros, puede generar inseguridad o desmotivación,

afectando la permanencia en los programas educativos. La carencia de apoyo tanto formal como informal, no solo repercute en la permanencia o resultados académicos, sino que reproduce y perpetúa las desigualdades estructurales de género en la participación de las mujeres en la educación, incidiendo en un mayor grado, en las mujeres vulnerabilizadas.

Barreras institucionales y de recursos

A pesar de los avances normativos en materia de inclusión, todavía permanecen barreras estructurales e institucionales que dificultan la implementación real de una educación inclusiva. Estas dificultades se manifiestan en diferentes aspectos, desde la falta de políticas de inclusión claras y efectivas, a la infradotación de recursos económicos o insuficiente personal educativo que pueda acoger de una manera individualizada las necesidades de las diversas realidades. De la misma forma, la homogeneización del sistema educativo frena una inclusión plena.

La carencia de una normativa clara acerca de la educación inclusiva presenta una dificultad a la hora de ponerlo en práctica, ya que en ocasiones las normativas presentan vacíos, contradicciones o poca coherencia a distintos niveles de competencias de gobierno, por lo que el resultado es una aplicación desigual de la inclusión. De igual modo, en ocasiones las políticas están más centradas en la integración que en la inclusión, reforzando estructuras segregadoras que reproducen la desigualdad.

“Específicamente, no... en los centros de adultos no había políticas para garantizar una educación inclusiva. Dependía ya de lo que tú hicieras como docente.”

Educadora en un centro de educación especial (EB5).

Por otro lado, la falta de dotación económica a los centros educativos es una de las barreras más significativas, la falta de financiación limita la capacidad de la intervención, así como la adaptación de los entornos, así mismo acota la disponibilidad de materiales necesarios para poder ofrecer apoyos a los colectivos más vulnerables.

"La gran dificultad que plantean los docentes es cómo acojo la diversidad. Yo la quiero acoger, pero necesito unas condiciones [...] El abandono del sistema educativo claramente, vives una discriminación y al mismo tiempo vives un incremento de la complejidad y vives un incremento de la discriminación y de la diversidad, claro, el docente se siente desbordado."

Docente e investigador educación inclusiva (EV4).

"Para poder avanzar en estos temas, qué es el gran escollo que tenemos ahora en lo público, tenemos las medidas, los protocolos, pero está claro que lo que requiere, lo que dicen los diagnósticos es que necesitamos más medios."

Técnico Unidad Equidad Social UAM (EV3).

Por su parte, la insuficiencia de personal docente y especializado está directamente vinculado con la falta de recursos económicos. La atención a la diversidad requiere profesionales capacitados en el área de diversidad, que cuenten con formación y sensibilización interseccional. Además de incidir en la formación, es necesario un mayor número de profesionales que puedan atender a las necesidades sin una sobrecarga laboral.

"Para poder atender bien a todas estas personas necesitamos más personal... necesitamos más personas dentro del aula para poder aportar... ese igual de acceso a esos alumnos."

Educadora en un centro de educación especial (EB5).

"Sí que es verdad que hemos de poner mucho esfuerzo y muchas horas... a veces hay momentos de estrés que se acumulan muchas cosas... y te sientes impotente de decir: 'cómo me gustaría que esta persona pudiera hacer este proceso bien.'"

Profesor y orientador en un centro de estudios post obligatorios (EB2).

"Las leyes formulan un marco, pero luego no dan recursos para que este marco se pueda cumplir y esa es la primera contradicción [...] son muy importantes los equipos y para acoger la diversidad necesitan de la presencia de otros profesionales"

Docente e investigador educación inclusiva (EV4).

Uno de los desafíos más destacables para hacer efectiva la educación inclusiva es la homogeneización del sistema educativo, es decir, se asume la educación como un modelo único estructurado, el cual deja fuera las diferentes subjetividades y realidades socioculturales de las personas que participan en la educación, excluyendo a quienes no se ajustan al patrón. La consecuencia de esta homogeneización es la valoración del rendimiento académico por encima de los procesos significativos.

"El problema viene cuando llegan las pruebas de evaluación. Entonces, no me evalúas lo que estoy haciendo, sino me evalúas lo que homogeneiza al sistema educativo"

Docente e investigador educación inclusiva (EV4).

Formación y sensibilización del profesorado en diversidad

Uno de los principales obstáculos para la construcción de una educación inclusiva es la falta formación y sensibilización del profesorado en diversidad, así como en materia migratoria y antirracismo. La insuficiencia de herramientas

pedagógicas para la adecuada inclusión de las diferentes realidades e interseccionalidades (culturales, religiosas, funcionales, socioeconómicas, identidades, etc) deriva en prácticas educativas excluyentes, reproduciendo desigualdades.

"Hay una falta de conciencia sobre qué es la situación migratoria aquí en España. O sea, me refiero de qué es la ley de extranjería, cómo les marginaliza, cómo funciona. (...) Creo que no hay una conciencia de qué significa. O sea, ¿qué es la raza?, ¿qué es la etnia?, ¿qué es la nacionalidad?"

Consultor/a de Diversidad e Inclusión (EM6).

"Entonces, claro, lo primero es una respuesta inmediata de no pasarlo a papel, de "¡No! Es que ha sido sin querer, es que no sabía, es que tal, es que cual". Entonces, ¿qué haces? Crear una barrera para que esa persona no se queje al director o al secretario o la secretaria o lo que sea. Luego, no, nadie te va a decir porque no conviene, hay cosas que no convienen, la gente te va a decir "esto no conviene".

Profesora de idiomas en el tercer sector antes de (EM3).

"No se promueve, no se informa, no se, no se mantiene como recurso ni como herramienta ni como posible opción de "Oye, si hemos sufrido 5 de 12, ¿podemos quejarnos? ¿O podemos escribir en conjunto algo y que eso es porque se busca un cambio, una mejora? (...) Que nadie quiere que saquen a uno y metan a otro, que se mejore, y que se demuestre que realmente te importa la persona. Que un mínimo de sensibilidad."

Profesora de idiomas en el tercer sector antes de (EM3).

"Muchas veces las personas que dan las clases de español son voluntarios. Mi amiga cuando iba al CEPA su profe era una jubilada veterinaria, entonces ya en los centros educativos que haya un poco de sensibilización y de formación a los docentes, que no vengan ya de X contextos y luego también en las mismas asociaciones/ONGs/fundaciones un poco de formación."

Profesora de idiomas en el tercer sector antes de (EM3).

La educación inclusiva requiere un cambio de mirada que valore la diversidad y esté en el eje central, por lo que es indispensable la formación continua de docentes y personal de los centros educativos (formal o informal), así como incorporar la formación en diversidad de una manera transversal en todas las etapas educativas.

"Cómo favorecer la inclusividad, una de las tareas que hay que comenzar a hacer es cómo decolonizamos nuestras mentes, nuestras posiciones y nuestras propuestas curriculares y nuestras prácticas".

Docente e investigador educación inclusiva (EV4).

Brecha en la correspondencia entre educación y empleo

Muchas mujeres migrantes enfrentan una brecha entre su formación educativa y las oportunidades de empleo en el país de acogida. En muchos casos cuentan con niveles de formación medios o altos, pero suelen verse relegadas a empleos precarizados, informales o con baja remuneración a causa de diversas barreras: falta de reconocimiento de títulos, barreras lingüísticas, ausencia de redes de apoyo, discriminación o estatus migratorio, entre otras. Mientras que el 81,6% de las mujeres españolas consideran que el trabajo que realizan actualmente se corresponde con su formación, solo 67,4% de las mujeres de otras nacionalidades consideran que el trabajo que realizan actualmente se corresponde con su formación.

"Hay mucha discriminación a la hora de valorar o no unas competencias o una trayectoria laboral según el origen. Muchas mujeres ni lo ponen en el currículum."

Orientadora laboral en una cooperativa social (EB3).

"Y vuelven a mí para decirme, "no, es que tengo que modificar el currículum porque me han dicho que no ponga esto porque total es de mi país, que esto no tiene". (...)"

La desconexión entre formación y empleo incide en la autonomía económica pero también mantiene las desigualdades sociales. La falta de políticas inclusivas que estructuren la formación, validación de competencias y acceso al mercado laboral acentúa todavía más esta brecha. Siguiendo los resultados obtenidos de la encuesta realizada, un 26,6% de las mujeres participantes sitúa como primera opción que "el alumnado debería de tener derecho a sesiones de orientación laboral y profesional", cuando el foco se pone en el profesorado, un 31,5% de las mujeres encuestadas elige como primera opción que el profesorado debería de "orientar las formaciones a los objetivos personales y/o laborales de las estudiantes". En el mismo sentido, el 43,9% de las mujeres encuestadas respondieron estar en total o parcial desacuerdo con la afirmación "la orientación laboral facilitada por los centros educativos es suficiente".

3.b. Buenas prácticas identificadas

Los resultados de la investigación demuestran la existencia de buenas prácticas llevadas a cabo desde las instituciones públicas, las entidades sociales y la sociedad civil para promover la inclusión educativa de las personas en situación de vulnerabilidad. Si bien la intención de este apartado no es hacer una recopilación de todas las buenas prácticas existentes en el territorio español, sí hemos querido recoger algunas de las iniciativas más relevantes con el objetivo de dar visibilidad e incentivar la reproducción de estas prácticas.

Marco legal e institucional

En primer lugar, debemos destacar el papel que tiene el marco legislativo como herramienta clave para garantizar derechos y orientar la consolidación de un modelo de educación inclusiva. Como hemos visto anteriormente, el Estado español cuenta con un marco normativo robusto en materia educativa, que reconoce la diversidad del alumnado y promueve medidas para favorecer la igualdad de oportunidades.

La aprobación de la *Ley Orgánica 3/2020 de 2020* supuso un avance, en las formaciones no universitarias, hacia un sistema más equitativo e inclusivo que introdujo medidas específicas para atender la diversidad como: los programas de acogida y refuerzo lingüístico, la adaptación temporal del currículo y la incorporación progresiva a los grupos ordinarios para alumnos/as migrantes; la financiación para becas, material y recursos de apoyo educativo para la vulnerabilidad socioeconómica; los planes de coeducación e igualdad, programas de sensibilización y protocolos de actuación ante acoso para cuestiones de género; y las ofertas específicas con flexibilidad horaria y modal para estudiantes adultos (Artículo 2, 66-70, 78, 80-81 LOMLOE; Real Decreto 822/2023).

Posteriormente, la *Ley Orgánica 2/23, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*, incorporó varias medidas para promover la diversidad y la inclusión, entre ellas la obligación a todas las universidades de contar con Unidades de Igualdad y Diversidad, así como planes de inclusión y no discriminación por motivos de discapacidad, origen étnico o nacional, orientación sexual, identidad de género, y otras condiciones personales o sociales. (Consultar Tabla 1 y Tabla 2).

Finalmente, la elaboración del Plan Estratégico de Educación Inclusiva 2025 es una demostración más del compromiso que tiene el Ministerio de Educación por seguir avanzando en el camino de la inclusión. Si bien la LOMLOE establece un marco normativo sólido sobre educación inclusiva, el Plan se presenta como un marco de actuación con el objetivo de consolidar un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad en todo el territorio. Además, incide en la evaluación y el seguimiento de las políticas inclusivas procurando garantizar el impacto real de las medidas implementadas en la vida del alumnado.

Las Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje son una propuesta innovadora orientada a transformar los centros educativos implicando a toda la comunidad —familias, voluntariado, docentes, entidades y asociaciones del barrio— en el proceso de aprendizaje, logrando una mejora notable en la convivencia y los resultados académicos de todo el alumnado. Destacamos el caso de la escuela de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí (Barcelona) nacida a finales de los años setenta que, desde entonces, desarrolla el aprendizaje dialógico con una educación de alta calidad, democrática, abierta a la comunidad, participativa, plural, gratuita y transformadora. Este modelo evidencia que cuando el aprendizaje se construye de forma colectiva, horizontal y vinculada al territorio, se amplían las oportunidades de participación y éxito educativo, especialmente para las mujeres en situación de vulnerabilidad.

Proyecto Concilia y otras iniciativas de conciliación

Para promover la conciliación de la vida familiar y laboral o formativa, el Ayuntamiento de Barcelona ha promovido el Proyecto Concilia, un servicio de canguraje totalmente gratuito para familias que, por motivos de trabajo, formación, cuidados o asuntos personales no tienen a nadie que pueda cuidar de sus hijas e hijos. Este recurso permite mitigar la falta de apoyo en los cuidados que viven muchas mujeres y madres y les permite asistir a cursos y otras actividades.

Por su parte, diversas entidades del tercer sector han puesto en marcha iniciativas que facilitan la participación de las mujeres en espacios formativos y comunitarios. Entre ellas, destacamos las actividades infantiles que se desarrollan de forma paralela a las actividades dirigidas a las madres, lo que reduce las barreras de acceso y favorece su participación y continuidad.

Convalidación de aprendizajes y titulaciones

Se han identificado diversas medidas que contribuyen a facilitar la convalidación de aprendizajes y titulaciones, reduciendo los trámites burocráticos y agilizando el reconocimiento de competencias.

A nivel europeo, el Marco Europeo de Cualificaciones (EQS) actúa como un instrumento de conversión que facilita la interpretación y comparabilidad de las cualificaciones nacionales, fomentando la movilidad del alumnado y las/os trabajadoras/es y facilitando la formación a lo largo de la vida. A nivel nacional, programas como ACREDITA o las instrucciones específicas para su acreditación en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) permiten reconocer y trasladar al contexto español aprendizajes y competencias adquiridas previamente en los países de origen u otros.

Estas medidas tienen un impacto positivo en la continuidad educativa y laboral de las personas que se benefician de ellos, ya que reconocen saberes y trayectorias previas, evitan la duplicidad de formaciones y reducen los tiempos de acceso a la formación y al empleo, especialmente en el caso de personas migradas, solicitantes de asilo o en situación de vulnerabilidad.

Trabajo en red

El trabajo en red entre las administraciones, diferentes entidades y las comunidades locales ha sido identificada como una buena práctica que contribuye al acompañamiento integral y a la inclusión educativa y laboral de las mujeres en situación de vulnerabilidad. Establecer redes de coordinación permite orientar a las mujeres y facilitar el acceso a servicios que promuevan su inclusión educativa, laboral y social mejorando su bienestar económico, emocional y social. Favorecer las sinergias entre las administraciones y tercer sector especializadas, por ejemplo, en la alfabetización digital, la perspectiva de género o las competencias interculturales, reconoce las áreas de mejora y complementa el trabajo de la educación formal y no formal.

Redes de apoyo

En misma línea, la creación de redes de apoyo, grupos de mujeres y espacios comunitarios desde las entidades sociales constituye una herramienta esencial para favorecer la participación, el aprendizaje y el empoderamiento de las mujeres. Estos espacios se convierten en lugares seguros de encuentro, escucha y acompañamiento mutuo donde las mujeres pueden compartir experiencias, acceder a información y construir redes sociales que reducen

el aislamiento. Además, estos grupos contribuyen a reforzar la autoestima y el sentido de pertenencia en la comunidad. Aunque el sistema educativo formal suele ofrecer espacios de encuentro, las entidades del tercer sector dedicadas a la educación formal y no formal fomentan con especial intensidad estos lugares de reunión, participación y colaboración de la sociedad civil.

El papel de las entidades sociales en la capacitación y sensibilización

Las entidades sociales tienen un papel esencial en la capacitación y sensibilización en torno a igualdad y la no-discriminación. Muchas veces son las encargadas de implementar las formaciones, capacitaciones y sesiones de sensibilización contempladas en los planes de los centros educativos dirigidas tanto al profesorado como al alumnado. Contar con la experiencia de entidades especializadas en estas áreas enriquece a la comunidad educativa y contribuye a crear comunidades educativas más igualitarias, equitativas e inclusivas. Además, su participación refuerza el tejido social y comunitario y traduce estos aprendizajes de los espacios del tercer sector al sistema educativo formal. Fomentar, desde las administraciones, que las entidades puedan continuar realizando esta labor es esencial para contribuir a una educación más igualitaria, equitativa e inclusiva. Para ello, es necesario dotar a las entidades los recursos materiales y económicos para desempeñar este trabajo.

El papel de las entidades en la alfabetización y la acogida lingüística

Las entidades sociales desempeñan un papel esencial en labores como la alfabetización y acogida lingüística para personas que llegan al territorio sin conocimientos de lectura y escritura o procedentes de países con otros idiomas o alfabetos. En muchos casos, estas entidades ofrecen un punto de partida previo al que contemplan las escuelas de idiomas o programas de enseñanza de idiomas. Entidades como Bayt al-Thaqafa complementan los programas de acogida lingüística con un acompañamiento integral que acelera y facilita el proceso de integración social y la participación de las

beneficiarias de forma que puedan acceder a programas formativos con mayor rapidez que si no reciben este tipo de acompañamiento. Esta acogida lingüística también fomenta la transversalidad del aprendizaje del idioma en el proceso de llegada.

Implementación de planes de actuación en pro de la igualdad y no-discriminación y capacitación y sensibilización del profesorado

De acuerdo con la legislación vigente *“las Administraciones educativas promoverán que los centros educativos desarrollen planes de actuación y adopten medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente”* (LOMLOE, 2020). En este sentido, algunos centros educativos cuentan planes de Igualdad y planes de no-discriminación en el marco de los cuales realizan sesiones de capacitación y sensibilización con el profesorado. Estas iniciativas han demostrado tener un impacto muy positivo en la cultura de los centros ya que, por una parte, dotan al profesorado de los conocimientos y herramientas necesarias para intervenir en los casos que lo requieran, conociendo cuáles son los procedimientos y medidas pertinentes; y, por otra, fomentan que la enseñanza se lleve a cabo respetando y fomentando estos valores contribuyendo a crear espacios más igualitarios e inclusivos y promoviendo el cambio.

Implementación de mecanismos de adaptación educativa

Los mecanismos de adaptación educativa son una herramienta esencial para promover la inclusión del alumnado que enfrenta barreras de aprendizaje y participación por diversos motivos. Los planes de aprendizaje individualizados o las adaptaciones curriculares y metodológicas son algunas de las medidas que se implementan en los centros para garantizar la inclusión educativa del alumnado. A pesar de ser identificadas como buenas prácticas, cabe mencionar que estas iniciativas dependen de los centros y del profesorado, por lo que se observan grandes divergencias en su aplicación entre comunidades, centros y grupos.

Financiación para becas, material y recursos de apoyo educativo para la vulnerabilidad socioeconómica

Las becas y otro tipo de apoyos económicos se identifican como prácticas esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y, concretamente, el acceso y la permanencia de aquellas mujeres en situación de vulnerabilidad económica. La compensación económica para la equidad educativa considera la vulnerabilidad según requisitos económicos y condiciones sociales como la exclusión social, la familia numerosa, la identidad sexual y género o la violencia de género. Aunque esta compensación distribuida por grupos y cuotas es un gran avance por la igualdad de oportunidades, se debe considerar una perspectiva interseccional y reconsiderar las dificultades del proceso migratorio.

En definitiva, las políticas compensatorias son fundamentales para reducir las desigualdades estructurales. Los apoyos materiales, las ayudas y las becas son mecanismos de justicia distributiva que promueven una educación sin desigualdades y un lugar de transformación social.

Cuotas de género

Generalmente, las cuotas de género sirven para garantizar una representación equitativa entre los géneros en espacios y actividades que tradicionalmente se han visto masculinizados, como puede ser el ámbito educativo o algunos sectores profesionales. En este sentido, las cuotas de género son medidas correctivas transitorias.

Se identifica como una buena práctica establecer cuotas de género para garantizar el acceso de las mujeres a programas formativos. Además, estas cuotas deben incluir una mirada interseccional, favoreciendo la participación de mujeres racializadas, migrantes, discapacitadas, trans, mujeres en situación de vulnerabilidad económica, entre otras.

Movimientos sociales por el acceso a la educación

Las instituciones públicas y el tercer sector establecen medidas y programas para favorecer el acceso a la educación y el fomento de la educación, pero

es imprescindible contar con movilizaciones de base para exponer las necesidades educativas de la edad adulta, las mujeres y las migraciones. La participación de colectivos por el derecho a la educación se destaca como una práctica esencial. En este sentido, podemos destacar el papel jugado por las Mareas Verdes y la Homologación Justa Ya. Respectivamente, enfatizan la necesidad de una educación pública y de calidad y la revisión del sistema de homologación para el pleno ejercicio del derecho a la educación y la migración. También, podríamos mencionar el trabajo realizado, entre el tercer sector y la sociedad civil, de asociaciones como Mujeres Migrantes Diversas, Federación de Mujeres Progresistas, y otras entidades que conforman las plataformas feministas y de migrantes que trabajan por mejorar las condiciones laborales y las condiciones de acceso a la educación.

Como hemos visto, existen movimientos sociales, asociaciones y entidades trabajando en la sociedad civil y el espacio intermedio de la sociedad civil y entidades sociales por el fomento de la inclusión en la educación. Su perspectiva suele considerar la interseccionalidad y la importancia de la educación en el desarrollo personal y social de las mujeres. En este sentido, reconocer su papel y apoyar su participación es importantísimo para la inclusión de las demandas feministas y/o migrantes. Habilitar y fomentar la participación política también supone, primero, pensar en estrategias de conciliación y, segundo, actuar en la realidad socioeducativa y laboral; es decir, enfrentarse a las dificultades de la precarización del tiempo y a las situaciones sociolaborales segregadas y los procesos de homologación.

3.c. Recomendaciones/ Propuestas educativas

Como hemos visto en los apartados anteriores, las mujeres, especialmente aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad por motivos migratorios, económicos, sociales, culturales, de discapacidad, etc, continúan enfrentando barreras para acceder y permanecer en la educación. Así mismo, también se han recogido algunas de las iniciativas y medidas que, desde diferentes sectores, buscan eliminar o reducir estas barreras, contribuyendo a la inclusión educativa de las personas en situación de vulnerabilidad y especialmente de las mujeres.

Por su parte, este apartado tiene el objetivo de hacer aportaciones para reforzar algunas de las prácticas mencionadas, así como proponer nuevas medidas que contribuyan a reducir las barreras que enfrentan las mujeres en situación de vulnerabilidad para acceder y permanecer en programas formativos o educativos y contribuir a una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y justa para todas. Si bien muchas de las medidas y prácticas pueden llevarse a cabo por varios agentes de forma coordinada o independiente —instituciones, entidades sociales y sociedad civil— hemos querido diferenciar por agentes las medidas que proponemos.

Desde las instituciones públicas

El acceso a la educación se fomenta desde las políticas y programas de las instituciones públicas. A pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones para promover el acceso a la educación en condiciones de equidad, continúan existiendo ámbitos de mejora para eliminar las barreras al aprendizaje que todavía persisten. En este sentido, rescatamos las siguientes áreas de trabajo por la justicia educativa a lo largo de la vida.

Sistemas de Monitoreo, Evaluación y Respuesta Compartidos: Sistema de Evaluación y Mejora del Desempeño Institucional por la Inclusión (SEMDII)

Este sistema permitiría consolidar los planes de actuación de las políticas educativas a través de mecanismos de actuación sólidos y concretos y de la coordinación entre agentes educativos. En este sentido, la Conferencia Sectorial de Educación y la Comisión General de Educación de la Conferencia Sectorial, a nivel estatal, o los Consejos Escolares Autonómicos y la Inspección educativa, deben afianzar las estrategias, mecanismos y actuaciones en los centros educativos. Para ello, se debe seguir insistiendo en la evaluación y mejora del desempeño, en la medición e impacto de las prácticas inclusivas.

Conciliación

Se recomienda mejorar las políticas de conciliación y cuidado, promoviendo apoyos específicos y creación de espacios de cuidados que

permitan compatibilizar la vida familiar, laboral y educativa. En este sentido, la oferta formativa debería de ser más flexible, con modalidades online, modulares y ampliación de plazos, para adaptarse a las diferentes realidades de las mujeres adultas en formación. Así mismo, se propone fomentar la colaboración entre los centros educativos, las entidades del tercer sector y el sistema de certificados para ampliar los tiempos de estudio y mejorar las condiciones de conciliación.

Entre las medidas concretas destacan la creación de aulas lúdicas y actividades extraescolares integradas en los centros de formación, así como el desarrollo de programas de microcuidados y respiro con el apoyo de entidades del tercer sector dedicadas a los cuidados. De igual modo, la sistematización de módulos y certificados acumulables para contribuir a una mayor flexibilidad en los itinerarios educativos.

Acceso a la formación y apoyo económico

Se sugiere flexibilizar los requisitos de acceso a la formación, en especial para personas que se encuentran en situación administrativa irregular, especialmente en la educación reglada. A su vez, resulta necesario reforzar el apoyo económico, incluyendo becas, ayudas y provisión de materiales y recursos tecnológicos por parte de los centros educativos. El acceso a estos recursos debe revisarse considerando las condiciones interseccionales y documentales del estudiantado, para garantizar una igualdad real de oportunidades e influir de una manera positiva en la tasa de permanencia, el sentido de pertenencia y la autoestima del alumnado.

Alfabetización y enseñanza de idiomas

Se propone fortalecer los programas de alfabetización, aprendizaje de competencias digitales y enseñanza de idiomas facilitando tanto el acceso como el aprendizaje mediante niveles del conocimiento del idioma. Junto con atención integral y acompañamiento durante el proceso migratorio y el acceso a la educación, mediante un trabajo en red entre los diferentes agentes sociales.

Reconocimiento y Homologación de títulos

Es aconsejable llevar a cabo medidas que faciliten la homologación y reconocimiento de títulos y conocimientos previos, mediante una mayor información de los procedimientos existentes para su reconocimiento, mejorando los mecanismos de seguimiento en el proceso y la reducción de los trámites burocráticos. Es importante establecer convenios entre países y sistemas de evaluación comunes que reconozcan las trayectorias educativas y profesionales de las personas migrantes. De igual modo, facilitar el acceso a la educación formal y no formal durante los procesos de documentación, ya que esta medida contribuye a mejorar la integración y asegurar el acceso a la educación de toda la población. Existen propuestas, como el Pasaporte de Calificaciones para Refugiados(as) (EQPR) —es un instrumento que evalúa la cualificación de personas refugiadas y solicitantes de asilo, incluso cuando no disponen de toda la documentación necesaria, para facilitar su integración académica y laboral en el país de acogida—, que facilitan la inserción educativa de las personas recién llegadas y son estrategias que pueden ampliarse a otros colectivos.

Difusión de la información

Ampliar la difusión de la información sobre recursos educativos y sociales, con el objetivo de llegar a más población y poder aumentar las personas que acceden a la misma. En este sentido, las ventanillas únicas digitales tienen un gran potencial para el acceso a la información. También, facilitar en los centros educativos puntos de información sobre la oferta educativa para incluir a las personas sin competencias digitales; una estrategia que puede acompañarse de un proceso de alfabetización digital.

Sensibilización y capacitación docente

La sensibilización del personal educativo y docente se refuerza mediante la capacitación de competencias en materia de diversidad cultural, igualdad de género e inclusión. Además, se recomienda potenciar los equipos multidisciplinares para responder a las barreras al aprendizaje de las estudiantes, condicionadas por factores externos al aula. En este sentido, se

propicia una continuación de los estudios, evitando el abandono temprano y potenciando el sentimiento de pertenencia; todo ello, conlleva la paulatina realización de protocolos de acompañamiento integral.

Correspondencia educación y empleo

Las formaciones deben tener un impacto en la vida personal y laboral de las personas, favorecer la educación a lo largo de la vida no tiene sentido si el impacto real de la educación es nulo. En este sentido, el trabajo interministerial de educación y empleo debe, por un lado, mejorar las condiciones laborales en sectores segregados y la promoción de incentivos por la empleabilidad equitativa de todas las personas y, por otro lado, facilitar el acceso, ingreso y seguimiento de las formaciones formales. La correspondencia entre la educación y el empleo puede promoverse mediante prácticas formativas, formación para la búsqueda de empleo, tutorías de inserción laboral y procesos de acompañamiento. Sin embargo, el trabajo interministerial se convierte en la herramienta principal para romper el círculo vicioso entre la segregación educativa y laboral, para fomentar la igualdad de oportunidades y la diversidad de las trayectorias educativas y laborales.

Crear la figura del/de la agente de acompañamiento educativo intercultural

La creación de esta figura apunta, primero, a una revisión local de las estrategias de inclusión y no-discriminación y, segundo, a una adaptación y acompañamiento de currículos educativos no nacionales. El/la agente de acompañamiento educativo intercultural puede tener una naturaleza institucional, pero la desconfianza institucional por parte de las mujeres migrantes resalta la importancia de una coordinación interinstitucional con el tercer sector. Ya existen experiencias similares en algunas comunidades autónomas, como las mediadoras interculturales en la Comunitat Valenciana o las Islas Baleares, pero debemos recordar la necesidad de revisar la adaptación curricular, el fomento de la igualdad y no-discriminación y la sensibilización, al igual que la falta de personal educativo especializado. En este sentido, la activación de protocolos de detección y actuación, sensibilización y adaptación curricular se extiende al proyecto educativo y transversalidad del

idioma y a la atención integral y acompañamiento psicopedagógico de las estudiantes en procesos migratorios.

Sensibilización, capacitación docente y trabajo en red

La desconfianza institucional de ciertos perfiles se considera un área de mejora. Aumentar el trabajo de sensibilización, el apoyo a los cuidados feminizados, las competencias interculturales, la alfabetización de la identidad... siguen siendo tareas pendientes para las administraciones, el profesorado y el alumnado en la adaptación individualizada de los programas educativos. Este trabajo de sensibilización se torna fundamental y obligatorio para no cometer los mismos fallos una y otra vez, la misma marginalización y vulnerabilización de los mismos sectores de la población. Aunque la sensibilización debe ocurrir tanto dentro como fuera del aula, la sensibilización y capacitación del profesorado en competencias de género y competencias interculturales es una tarea primordial. A su vez, esta necesidad de sensibilización también se provoca por la falta de personal especializado, el Agente de acompañamiento educativo intercultural apunta a esta cuestión y, complementariamente, el fomento del trabajo en red y entidades especializadas para la capacitación en interseccionalidad y la recuperación de confianza institucional.

Competencias digitales

Se propone la implementación de cursos básicos en competencias digitales, así como la facilitación de recursos materiales que faciliten el acceso a la formación en modalidad digital (ordenadores, dispositivos móviles, tablets, etc). Para abordar esta área de mejora, es necesario ofrecer materiales digitales de carácter público sujetos a cesión temporal, junto con la habilitación de aulas TIC que cuenten con asistencia y acompañamiento. La combinación de cursos digitales, materiales y acompañamiento tanto presencial como digital, potencia la accesibilidad educativa y mantiene abiertas las puertas a los centros educativos presenciales. Con ello se busca mejorar las competencias y los recursos digitales, evitando situaciones de doble exclusión tecnológica. Además, es importante seguir fortaleciendo la accesibilidad de ventanillas únicas para conocer la oferta formativa.

Acompañamiento de empleabilidad inclusiva, bonificaciones e incentivos y ampliar la oferta formativa

Las instituciones educativas deben reforzar la orientación y el acompañamiento laboral de la población cualificada que se encuentra en sectores con alta segregación laboral. Si bien existen bonificaciones e incentivos en sectores más precarizados, no se observan de igual modo estas medidas en sectores donde la exclusión responde a factores socioculturales e interseccionales. Por lo que la invisibilización de estos sesgos tiene un efecto retroactivo en la propia oferta formativa. La oferta formativa no formal accesible a las mujeres migrantes —en proceso de regularización, acreditación o homologación— los cursos suelen centrarse en itinerarios centrados en la integración, pero terminan reproduciendo la segregación laboral al concentrarse en sectores precarizados y segregados. Por ello, es necesario ampliar la oferta formativa y establecer convenios de prácticas en sectores laborales más diversos y menos marginalizados.

Fomento de la participación educativa en las comunidades de aprendizaje, redes de apoyo y espacio de coordinación institucional y comunitaria

La participación educativa y ciudadana fomentan la inclusión social e igualdad de oportunidades de todas las personas y, además, ayuda a identificar los problemas derivados de una realidad social y educativa cambiante. Como se ha visto previamente, los sistemas de actuación varían y los espacios de retroalimentación y protocolos de adaptación, igualdad y no-discriminación necesitan más recursos e instrucciones. La participación de las estudiantes mantiene este espacio de mejora activo. Existen experiencias como las comunidades educativas que, entre otras cosas, fomentan el aprendizaje a lo largo de la vida mediante el diálogo de toda la comunidad educativa y local: profesorado, alumnado, familias y otros agentes sociales. Los centros educativos se vuelven porosos a la realidad local, se tornan agentes activos de la inclusión política, educativa y social de la comunidad. Una estrategia que se vincula de manera directa con los sistemas de actuación y retroalimentación sobre las políticas de inclusión, algo que puede vincularse con lo expuesto previamente en el SEMDII, a través de un espacio de coordinación institucional y comunitaria. Partiendo de la actual realidad social, el papel de las entidades educativas del

tercer sector es fundamental para incluir a las mujeres migrantes vulnerabilizadas. El tercer sector se conforma como un espacio de integración, formación y acompañamiento para estas personas. Reconocer y fortalecer las redes de apoyo existentes en los ámbitos de coordinación institucional y comunitaria permite utilizar las dinámicas ya establecidas para promover la inclusión social y educativa.

Desde el tercer sector

El tercer sector constituye un agente clave en la promoción de la inclusión social y educativa. Su proximidad a las comunidades más vulnerables y su capacidad de intervención les permite identificar necesidades emergentes y ofrecer respuesta.

Conciliación

El acceso a la educación está condicionado por la conciliación. Las entidades del tercer sector, al igual que las instituciones públicas, deben abrir espacios de cuidados y guardería en su programación formativa. Además, el acceso a la educación de las personas migrantes a formaciones no formales del tercer sector también habilita una puerta de entrada al ámbito educativo español. Acompañar su proceso de formación también se transforma en apoyar su cuidado informal y personal; este acompañamiento y apoyo promueve la redistribución del trabajo de cuidados. Desde el momento de la primera llegada y primera puerta a la educación por el tercer sector, estas entidades también pueden ofrecer orientación socioeducativa hacia programas formales, reforzando el trabajo en red y apoyando las iniciativas de microcuidados y respiro de los centros educativos formales.

Además, algunas personas se encuentran sin acceso a herramientas digitales o sin competencias digitales básicas. Las entidades del tercer sector tienen un papel que jugar en la formación de competencias básicas digitales para habilitar el acceso a la educación digital, una modalidad preferida por su capacidad de conciliación. Del mismo modo, la colaboración entre los centros educativos formales y las entidades del tercer sector promueve la apertura de aulas TIC y el acompañamiento de las estudiantes en la alfabetización digital y autonomía educativa.

Alfabetización y enseñanza de idiomas

Desde el tercer sector también se puede realizar formaciones y acompañamiento lingüístico, cultural y psicosocial, asistiendo los procesos de integración educativa y social de las personas migrantes. La transversalidad del idioma convierte la formación y empleo en un reto. Incluir los procesos de alfabetización y la enseñanza del idioma en espacios de enseñanza no dedicados al idioma conlleva un esfuerzo extra por la inclusión. Dedicar la atención y recursos a las alumnas con bajo nivel de español, también es una adaptación a las necesidades educativas individuales. Sin embargo, para no recurrir a recursos excluyentes o recursos “temporales” que se convierten en recursos de larga duración, las administraciones públicas y el tercer sector deben compartir información y recursos para conseguir la alfabetización, aprendizaje de la lengua y formación de las estudiantes.

Difusión de la información

El acceso a la información es un factor clave para el disfrute de otros derechos. Conocer la oferta formativa y los recursos es el primer paso para elegir la trayectoria educativa en igualdad de oportunidades. Las entidades del tercer sector pueden ayudar a mejorar la difusión de la oferta formativa, los recursos y los procesos de acreditación y homologación. Además, pueden asistir en el desarrollo de ventanillas únicas de formación, protocolos de derivación y la retroalimentación de la demanda educativa.

Apoyo en la acreditación de aprendizajes y homologación de títulos

Como hemos visto, el sistema educativo tiene problemas para agilizar la acreditación de aprendizajes formales, no formales e informales y su consiguiente homologación de títulos. Existen muchos retrasos y requisitos añadidos a los procesos de acreditación y homologación que imposibilitan disfrutar de la trayectoria formativa del país de origen en el país de llegada. El tercer sector puede apoyar los procesos de acreditación y homologación con asesoría jurídica desde la ordenación documental. Por otro lado, el apoyo del tercer sector a las iniciativas de la sociedad civil, como realiza el movimiento

y la ONG de Homologación Justa Ya, es fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva.

Orientación y acompañamiento laboral

El acceso al empleo y a la educación está condicionada por la conciliación, la documentación, la homologación, entre otras. Las formaciones del tercer sector ofrecen vías no formales de titulación, micro acreditaciones e itinerarios acumulables, sin necesidad de estar regularizadas. Aunque estas titulaciones tienen un alcance determinado son puertas al mundo laboral. Fomentar la orientación y el acompañamiento al empleo, trazar posibles trayectorias educativas entre titulaciones no formales y formales, también significa promover los itinerarios personalizados de inserción y formación en la búsqueda de trabajo. Acompañar en la búsqueda de empleo durante y después de la educación, facilita el acceso a la información sobre el empleo en igualdad de condiciones y por la mejora de la situación sociolaboral.

Espacios seguros y de comunidad

Como hemos visto, las entidades del tercer sector son espacios preferentes para la creación de redes de apoyo mutuo. Las redes de apoyo, los espacios seguros y las comunidades de aprendizaje favorecen y refuerzan el sentido de pertenencia en la educación. Los espacios seguros del tercer sector pueden conectar las redes de apoyo de la sociedad civil y las comunidades de aprendizaje de las instituciones públicas, generando una relación sinérgica entre las demandas y necesidades educativas y la atención educativa individualizada. Además, el sentimiento de pertenencia no solo se restringe al ámbito educativo, sino que también favorece el fortalecimiento comunitario, la participación ciudadana, la retroalimentación educativa y la inclusión fuera y dentro de las aulas.

Espacios de participación política y social

Como espacios configurados por las redes no formales, abrir sus espacios a las consultas y las demandas educativas es una potente herramienta de

participación ciudadana y retroalimentación al sistema educativo educativo, tanto formal como no formal. La escasez del tiempo de las personas vulnerabilizadas convierte la participación social y político en un problema de conciliación. Encontrar herramientas de participación transversal y estrategias concretas para la conciliación, es esencial para incorporar las necesidades educativas de las personas interesadas en las demandas educativas y plataformas feministas y de migrantes.

Sensibilización y capacitación en competencias interculturales y perspectiva de género

Las áreas de trabajo del tercer sector son muchas y variadas. En este sentido, entidades del tercer sector tiene un grado de especialización mayor en competencias de género e interculturales. Aprovechar los aprendizajes, recursos y protocolos del tercer sector en las administraciones públicas es coherente con la inclusión educativa. El recorrido y las prácticas de las entidades dedicadas a la atención de mujeres vulnerabilizadas para su inclusión, también son estrategias para la adaptación curricular y su inclusión educativa. Fomentar esta conversación entre entidades públicas y privadas es fundamental. Además, la carencia de personal dentro y fuera del aula con competencias interculturales es un vacío que el tercer sector es capaz de rellenar. Un vacío de herramientas que supone un proceso formativo del personal educativo, es decir, un proceso de sensibilización. En este sentido, podemos señalar colaboraciones puntuales como la sensibilización y capacitación docente, la creación de protocolos de inclusión y no-discriminación o el intercambio de docentes entre las administraciones educativas y el tercer sector especializado, hasta colaboraciones mantenidas como el Agente de de acompañamiento educativo intercultural.

4. Conclusión

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para promover, desde las instituciones y los marcos normativos, el acceso igualitario a una educación continua y de calidad para toda la población sin discriminación por razones de género, origen, cultura, discapacidad, nivel socioeconómico o cualquier otra circunstancia, sigue habiendo colectivos que enfrentan barreras específicas para acceder a la educación en igualdad de condiciones. En el Estado español, las mujeres están representadas en el sistema educativo en términos de igualdad, y en muchos casos, superan el 50% del alumnado. No obstante, la educación es un derecho que les ha sido históricamente negado y los avances logrados no han alcanzado a todas las mujeres por igual.

La investigación demuestra que las mujeres continúan enfrentando barreras específicas para acceder al sistema educativo y a programas formativos. La aplicación de una mirada interseccional ha permitido evidenciar que las barreras no operan de forma aislada, sino que se entrecruzan y refuerzan entre sí. Factores como la situación administrativa, el origen, la discapacidad, el cuidado de hijas/os o personas dependientes, así como la precariedad laboral y económica profundizan la desigualdad en el acceso a la educación.

Si bien el marco legislativo educativo español reconoce las barreras al aprendizaje y a la participación y establece medidas para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad educativa, queda un largo

camino para que la inclusión sea efectiva para las mujeres en situación de vulnerabilidad. No por ello se deben menospreciar los esfuerzos que se hacen desde las administraciones, las entidades sociales y la sociedad civil. Sino más bien reconocerlos, fortalecerlos y ampliarlos.

Es esencial que las políticas educativas se diseñen e implanten desde un enfoque de género interseccional, capaz de reconocer las diferentes dimensiones que atraviesan las mujeres y condicionan su acceso a la educación. Solo de esta manera será posible una verdadera inclusión. Por un lado, es necesario fortalecer líneas de acción que garanticen el derecho a la educación a lo largo de la vida, promoviendo oportunidades formativas flexibles y accesibles. También, situar los cuidados y la conciliación en el centro de las políticas públicas, como condición fundamental para que las mujeres, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad, puedan participar en igualdad de condiciones en los procesos formativos. Por otro lado, se requiere facilitar y agilizar los mecanismos de homologación y reconocimiento de saberes y prácticas. Este reconocimiento favorece la inserción educativa y laboral en mayor igualdad de condiciones.

El fortalecimiento de la colaboración entre administración, centros educativos, entidades sociales y sociedad civil es un aspecto clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. El trabajo en red permite coordinar acciones, compartir recursos y construir respuestas adaptadas a las diversas realidades, integrando distintas dimensiones (sociales, educativas, económicas y culturales) que inciden en el acceso y permanencia en la educación. Además de generar espacios de diálogo y aprendizaje conjunto.

En definitiva, sólo a través la integración real del enfoque interseccional en el diseño, implementación y evaluación de las políticas y prácticas educativas, así como su aplicación en las líneas de acción, podrá garantizarse una educación inclusiva efectiva capaz de reconocer la diversidad de trayectorias, experiencias y necesidades de todas las mujeres.

5. Bibliografía

Almeida Junco, Y. (2022). *El paradigma interseccional: una metodología pertinente para el análisis de las desigualdades sociales en el campo de la educación superior*. En M. I. Álvarez Enríquez, A. M. Fernández, & M. E. Parra (Eds.), *Interseccionalidad, equidad y políticas sociales* (pp. 110-122). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Barranco Avilés, M. del C. (2024). *La diversidad funcional: el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. En S. Viñas, M. Gago, & C. Sánchez (Coords.), *Sesgos de género en la educación. Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad* (pp. 109-116). Octaedro.

Barreira, E. M., Santamaría, O., Sarceda, C., & Rial, A. (2022). *Problemática de la migración femenina en España: Ámbitos de actuación y propuestas de mejora*. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 4(16). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.16.8407>

Beall, J., & Piron, L.-H. (2005). *Department for International Development Social Exclusion Review*. Overseas Development Institute.

Belando-Montoro, M. R. (2017). *Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Belando-Montoro, M. R. (2017). *Aprendizaje a lo largo de la vida: Concepto y componentes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Trad. G. Echeita). Universidad Autónoma de Madrid.

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2022). *Noveno informe periódico de España presentado en virtud del artículo 18 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW/C/ESP/9)*. Naciones Unidas.

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2022). Noveno informe periódico de España presentado en virtud del artículo 18 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW/C/ESP/9). Naciones Unidas.

Consejo Permanente de la Cumbre Judicial Iberoamericana. (2008). *100 Reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/27880.pdf>

Crenshaw, K. (1989). *Desmarginalizar la intersección de raza y sexo: Una crítica desde el feminismo negro a la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y las políticas antirracistas*. University of Chicago Legal Forum.

De Sevilla Torres, C. M. (2024). *Exploring the experiences of pregnant graduate students* [Tesis de maestría, Purdue University]. Figshare. https://figshare.com/articles/thesis/_b_Exploring_the_Experiences_of_b_b_Pregnant_Graduate_Students_b_/28003589

Delgado Santos, C. I., Hermida Carballido, N., Peinado Margalef, N., & Vigara Cerrato, Á. (2022). *Enfoque de género en la accesibilidad y los productos de apoyo para mujeres y niñas con discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/583088.pdf>

Educación inclusiva-SGCTIE | Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *Portal de educación inclusiva*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/05/051400/ficha.html>

Espino García, S. (2021). *La feminización de la pobreza en España*. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 37-46.

Espino García, S. (2021). *La feminización de la pobreza en España*. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 37-46.

Fernández de Castro, I., Valero, A., & Savall i Ceres, J. (2006). *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/62101>

Fundación Adecco. (2025). *12º informe #EmpleoParaTodas: La mujer en riesgo de exclusión en el mercado laboral*.

Fundación Universia. (2024). *VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>

Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2024*. INE.

Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2024*. INE.

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 13 de julio de 2022.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023.

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, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022.

Mahía, R., & Medina, E. (2024). *Análisis del impacto económico de la discriminación y la desigualdad entre la población autóctona y la extranjera residente en España*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).

Maldonado Osuna, M. G., Norzagaray Benítez, C. C., & González Lizárraga, M. G. (2021). *Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad*. *RAES*, 13(22), 126-141.

Marín Gómez, E., & Gaviria Álvarez, A. M. (2025). *Reconocimiento de títulos extranjeros en la Provincia de Valencia: Barreras, retos y expectativas del colectivo migrante*. AESCO ONG.

Martínez, M. (2024). *Cuidar y estudiar: ¿un derecho o un privilegio? Barreras y desafíos en el acceso a la educación de quienes cuidan*. *Ab-Revista de Abogacía*, (15), 17-26. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ab/article/view/1818>

Monguít-Monsalve, M., Cáceres-Arévalo, P., y Ezquiaga-Bravo, A. (2022). *Libro blanco sobre la situación de las mujeres inmigrantes en el sector del trabajo del hogar y los cuidados en España*. Dykinson.

Montero-González, B., Camacho-Ballesta, J. A., & Bretones, F. D. (2025). *Skilled migrants in Andalusia: Occupational segregation and overqualification (2005-2023)*. *Revista de Estudios Andaluces*, (49), 193-210. <https://doi.org/10.12795/rea.2025.i49.10>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2021). *Configurar las competencias y el aprendizaje permanente para el futuro del trabajo* (Informe VI, 109.^a reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo). OIT. <https://www.ilo.org>

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. <https://publications.iom.int>

Ortega-Sánchez, D., Sanz de la Cal, E., Ibáñez Quintana, J., & Borghi, B. (2022). *Editorial: Gender equality and women's empowerment in education*. *Frontiers in Education*, 7, 833977. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.833977>

Penya i Guilarte, M., & Marañillo-Castillo, L. (2022). *Invisibles, vulnerables, pero resilientes: Mujeres migrantes en situación de sinhogarismo y estrategias de supervivencia femeninas*. *Feminismo/s*, (39), 251-277. <https://feminismos.ua.es/article/view/21731>

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, por el que se regula el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 205, de 25 de agosto de 2009.

Real Decreto 534/2024, de 11 de junio, por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, las características básicas de la prueba de

acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión. *Boletín Oficial del Estado*, 142, de 12 de junio de 2024.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021.

Real Decreto 86/2025, de 11 de febrero, por el que se regula la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, por vías no formales de formación y aprendizajes informales. *Boletín Oficial del Estado*, 37, de 12 de febrero de 2025.

Real Decreto 889/2022, de 18 de octubre, por el que se establecen las condiciones y los procedimientos de homologación, de declaración de equivalencia y de convalidación de enseñanzas universitarias de sistemas educativos extranjeros y se regula la correspondencia al nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 251, de 19 de octubre de 2022.

Rodriguez, M. dos R., & González-Monteagudo, J. (2024). *Trayectorias educativas de mujeres latinoamericanas residentes en España: Una perspectiva interseccional y biográfica*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(10). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8155>

Roth, J. (2022). *Interseccionalidades más allá del occidentalismo*. En M. I. Álvarez Enríquez, A. M. Fernández, & M. E. Parra (Eds.), *Interseccionalidad, equidad y políticas sociales* (pp. 9-20). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Tezanos, J. F., & Tezanos Vázquez, S. (2005). *Tendencias en exclusión social en España*. *Panorama Social*, (1), 58-67. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/001art06.pdf

Torres-Sales, L., & Vigo-Arrazola, B. (2025). *The construction of the educational problem in Spanish educational legislation: A critical reading of standardised assessments and inequalities*. *Policy Futures in Education*, 23(6), 1200-1216. <https://doi.org/10.1177/14782103251328166>

Torres-Sales, L., y Vigo-Arrazola, B. (2025). *The construction of the educational problem in Spanish educational legislation: A critical reading of standardised assessments and inequalities*. *Policy Futures in Education*, 23(6), 1200-1216. <https://doi.org/10.1177/14782103251328166>

UNESCO. (2019). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. Adoptada el 25 de noviembre de 2019 en la 40.ª Conferencia General de la UNESCO, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374094>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación (Resumen ejecutivo)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

6. Anexos

Tabla 1.

Tabla de colectivo, artículo, medidas y recursos según la LOMLOE

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y ayudas previstas
Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	Arts. 73-75 + DA 4ª	<ul style="list-style-type: none"> – Escolarización preferente en centros ordinarios con apoyos. – Valoración temprana y audiencia a familias. – Evaluación individual anual. – Adaptación de pruebas y condiciones de aprendizaje. – Posibilidad de curso adicional en educación básica. – Reserva de plazas en FP. – Plan estatal de recursos a 10 años para inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado de apoyo especializado. – Equipos de orientación y servicios de apoyo. – Recursos materiales adaptados. – Dotación económica específica del plan estatal. – Ratios flexibles en el aula.
Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) (término interpretativo)	Art. 71.2	<ul style="list-style-type: none"> – Garantizar recursos y apoyos específicos para alumnado con trastornos de atención o de aprendizaje. – Adaptación del proceso de enseñanza y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Medios personales y materiales adecuados. – Profesorado de apoyo y orientación psicopedagógica. – Recursos didácticos específicos.
Alumnado con altas capacidades intelectuales	Art. 76 (+ 71.2)	<ul style="list-style-type: none"> – Detección temprana. – Programas de enriquecimiento y ampliación curricular. – Posibilidad de flexibilizar la duración de las etapas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de orientación especializados. – Programas específicos de enriquecimiento. – Formación docente en altas capacidades.

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y ayudas previstas
Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo	Art. 78 (+ Art. 87)	<ul style="list-style-type: none"> – Escolarización garantizada en edad obligatoria. – Adaptación temporal del currículo. – Reserva de plazas y posible aumento de ratio hasta 10 %. 	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado de apoyo lingüístico. – Recursos de acogida y adaptación curricular. – Mediadores y materiales de inmersión lingüística.
Alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales	Arts. 80-81	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones compensatorias y preventivas para grupos en desventaja social o cultural. – Escolarización sin segregación ni discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Programas de compensación educativa. – Mediación e inclusión cultural. – Coordinación institucional y social.
Alumnado con desventaja socioeconómica o riesgo de exclusión social	Arts. 80-81	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de programas de compensación y acompañamiento. – Medidas preventivas, tutorización y refuerzo educativo. – Posibilidad de coordinación con otras administraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Becas y ayudas al estudio. – Servicios y recursos básicos de apoyo (comedor, transporte, material escolar). – Profesorado de refuerzo y orientación.
Alumnado con condiciones personales o historia escolar que dificulten el aprendizaje	Art. 71.1-2	<ul style="list-style-type: none"> – Atención individualizada y adaptación de la enseñanza y evaluación. – Flexibilización de procesos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutoría reforzada. – Profesores de apoyo y orientación educativa. – Recursos de intervención y seguimiento escolar.
Alumnado en riesgo de no continuidad escolar (abandono escolar)	Arts. 80-81	<ul style="list-style-type: none"> – Medidas preventivas y de reincorporación. – Programas de acompañamiento y orientación profesional. – Itinerarios flexibles y personalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutorías específicas. – Programas estatales de éxito educativo. – Financiación y apoyo técnico de las Administraciones educativas.
Alumnado en zonas rurales o con baja densidad de población	Art. 82	<ul style="list-style-type: none"> – Garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito rural. – Facilitar la permanencia más allá de la enseñanza básica. – Organización flexible de enseñanzas y agrupamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Transporte escolar gratuito. – Recursos tecnológicos y conectividad. – Dotación económica y personal para centros rurales.
Alumnado con desigualdad de género o diversidad afectivo-sexual (LGTBI+)	Arts. 1 y 2 + DA 25ª	<ul style="list-style-type: none"> – Incorporar la coeducación y la igualdad en todo el sistema educativo. – Prohibición de separar por género en centros sostenidos con fondos públicos. – Inclusión de medidas de igualdad en proyectos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Coordinadores/as de igualdad. – Formación docente en igualdad y diversidad. – Materiales inclusivos y protocolos de prevención de la discriminación.

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y ayudas previstas
Alumnado con necesidad de conciliación familiar o laboral (enseñanzas flexibles)	Arts. 66-70 + 70 bis	<ul style="list-style-type: none"> – Derecho a la educación a lo largo de la vida. – Ofrecer modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. – Reconocimiento de aprendizajes previos. – Impulso a la digitalización (art. 70 bis). 	<ul style="list-style-type: none"> – Centros y programas de educación de personas adultas. – Plataformas de aprendizaje en línea. – Profesorado especializado y materiales modulares.
Educación de personas adultas (EPA)	Arts. 66-70	<ul style="list-style-type: none"> – Enseñanzas básicas y profesionales adaptadas. – Itinerarios flexibles y modulares. – Formación permanente y transición al empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Centros específicos de educación de adultos. – Recursos materiales y digitales. – Reconocimiento de experiencia previa.

Tabla 2.
Tabla de colectivo, artículo, medidas y recursos según la LOFP

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y apoyos previstos
Personas con discapacidad o NEAE	LOFP art. 3 (principios), art. 22 (ofertas), art. 46-47 (accesos y pruebas); RD 659/2023 art. 10	<ul style="list-style-type: none"> – Igualdad de trato y oportunidades. – Accesibilidad y ajustes razonables en acceso/ evaluación. – Adaptación de programación y metodologías a necesidades específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ajustes razonables y eliminación de barreras en acceso, pruebas y formación. – Adaptación metodológica por autonomía de centro (RD art. 10).
Vulnerabilidad socioeconómica / riesgo de exclusión	LOFP art. 3 (principios), art. 22.1.d (ofertas a colectivos específicos)	<ul style="list-style-type: none"> – Garantizar igualdad de oportunidades en acceso y permanencia. – Programar ofertas dirigidas a colectivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientación y programación específica; (las becas se rigen por normativa propia, no por estos artículos).
Mujeres / equilibrio de género / diversidad	LOFP art. 3 (principios), art. 5 (función del sistema)	<ul style="list-style-type: none"> – Eliminación de estereotipos y segregación formativa. – Igualdad efectiva en toda la FP. 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientación profesional con enfoque de igualdad (arts. 95-99: cometido, estrategia, protocolos).
Conciliación / flexibilidad (responsabilidades familiares o laborales)	LOFP arts. 7-11 (formación a lo largo de la vida, modularidad); RD 659/2023 art. 10, art. 27	<ul style="list-style-type: none"> – Derecho a ofertas modulares y modalidades (presencial, virtual, semipresencial según oferta) – En virtual/semipresencial, prueba final presencial. 	<ul style="list-style-type: none"> – Autonomía de centros para adaptar programación/ metodologías. – Plataformas y procedimientos de evaluación por modalidad.
Personas adultas / recualificación	LOFP arts. 7-11; Título sobre acreditación (p. ej., 95-99 para orientación + capítulo de acreditación); RD 659/2023 (Título de acreditación y centros)	<ul style="list-style-type: none"> – Acreditación de competencias permanente y acumulable. – Itinerarios de recualificación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Servicio de orientación profesional (cometido/ estrategia/protocolos). – Red de centros del sistema de FP.
Migrantes / con titulación extranjera / refugiadas (denominación interpretativa)	LOFP art. 22.1.d (ofertas a colectivos específicos) + cap. de acreditación	<ul style="list-style-type: none"> – Acceso sin discriminación. – Itinerarios/acciones para colectivos específicos. – Acreditación de competencias por experiencia o formación no formal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientación para reconocimiento/ acreditación. – Oferta modular ajustable.
Limitación de presencialidad por discapacidad/ enfermedad	LOFP (ajustes razonables en pruebas y en empresa); RD 659/2023 art. 10; arts. 162-163 (tutorías duales y seguimiento en empresa)	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptaciones metodológicas y de evaluación – Asegurar ajustes razonables en la fase en empresa. – Seguimiento y evaluación coordinados centro-empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tutor/a dual de centro y de empresa. – Visitas y coordinación para garantizar apoyos durante la estancia.

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y apoyos previstos
Jóvenes en riesgo de abandono/ fracaso	LOFP art. 44 (Grado Básico); RD 659/2023: orientación y “recaptación”, centros de segunda oportunidad (cap. centros, modalidad virtual)	<ul style="list-style-type: none"> – Itinerario de Grado Básico como vía estructural. – Orientación para recaptación de jóvenes sin titulación profesionalizante. 	<ul style="list-style-type: none"> – Centros de segunda oportunidad, puntos de orientación, permanencia ampliada por modalidad virtual (régimen RD).
Personas trabajadoras o desempleadas	LOFP art. 22 (ofertas), estructura de grados (A-E), ciclos D/E (39-44); RD 659/2023 (currículo, dual y centros)	<ul style="list-style-type: none"> – Formación modular/ acumulable; dual (fase en empresa) en los ciclos. – Acceso a acreditación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Red de centros del Sistema de FP. – Tutorías duales. – Organización de estancias en empresa con evaluación coordinada.
Zonas rurales / baja conectividad (igualdad territorial y virtualidad)	LOFP art. 5 (función del sistema), art. 3 (principios); RD 659/2023 (modalidad virtual, información pública, CIDEAD)	<ul style="list-style-type: none"> – Planificación con atención a entornos rurales/declive demográfico. – Impulso de modalidad virtual e información pública de la oferta. – CIDEAD para modularidad virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> – Centros de modalidad virtual (RD art. 202), plataformas y pruebas finales presenciales. – Información pública actualizada de la oferta virtual.
Toda la ciudadanía (derecho universal a FP y orientación)	LOFP arts. 3, 5 y 95-99 (orientación)	<ul style="list-style-type: none"> – Derecho a orientación profesional con cometido, estrategia estatal, cooperación y protocolo. – Acceso a información e itinerarios de carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> – Puntos y servicios de orientación, coordinación interadministrativa, sistema de información actualizado sobre FP y mercado laboral.

Tabla 3.
Tabla de colectivo, artículo, medidas y recursos según la LOSU

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y apoyos previstos
Personas con discapacidad o necesidades específicas de apoyo	LOSU art. 31, 33, 37, 43	<ul style="list-style-type: none"> – Acceso, permanencia y participación con ajustes razonables. – Acciones positivas. – Reserva mínima del 5% de plazas en Grado/Máster/ Doctorado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptación de espacios, materiales y procedimientos. – Servicios obligatorios de apoyo psicológico, pedagógico y orientación profesional. – Unidades de igualdad y diversidad.
Estudiantes en situación de vulnerabilidad económica	LOSU art. 32	<ul style="list-style-type: none"> – Derecho subjetivo a becas/ ayudas. – Establecimiento de sistema general estatal de becas. – Exenciones/bonificaciones en precios públicos. – Atención a discapacidad, origen, cargas familiares, violencia de género, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Becas estatales/ autonómicas y fondos propios universitarios. – Exención/bonificación (incluida bonificación total para discapacidad y víctimas, según normativa específica).
Estudiantes en riesgo de abandono o con dificultades de integración	LOSU art. 33 (e, h, j), 43	<ul style="list-style-type: none"> – Orientación, tutorías y mentoría. – Seguimiento personalizado e información sobre progresión y evaluación. – Fomento de participación y convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Oficinas de orientación académica/profesional. – Programas de mentoría y acompañamiento. – Servicios de salud mental y apoyo pedagógico.
Estudiantes extranjeros o con titulación extranjera	LOSU art. 10, 27-30 (Título VII); RD 889/2022	<ul style="list-style-type: none"> – Acceso y movilidad internacional. – Homologación/equivalencia y reconocimiento de créditos/ procedimientos. – Atracción de talento y agilización de trámites. 	<ul style="list-style-type: none"> – Oficinas internacionales. – Programas de acogida lingüística/cultural. – Convenios de movilidad y cooperación, tramitación RD 889/2022.
Personas adultas (25, 40 y 45) o por experiencia	LOSU art. 3, 7, 10 (acceso); desarrollo reglamentario vigente	<ul style="list-style-type: none"> – Vías de acceso por edad/ experiencia. – Aprendizaje a lo largo de la vida y reconocimiento de experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pruebas y programas preparatorios. – Procedimientos de reconocimiento de créditos/ experiencia. – Orientación personalizada.
Mujeres y personas LGTBIQ+	LOSU art. 4, 5, 15, 32, 37, 46.2-46.3	<ul style="list-style-type: none"> – No discriminación y perspectiva de género. – Planes de igualdad y diversidad obligatorios. – Protocolos frente a acoso/ violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Unidades de igualdad/ diversidad. – Formación del personal. – Seguimiento por Consejo de Gobierno y Consejo Social.

Colectivo	Artículo(s)	Medidas obligatorias	Recursos y apoyos previstos
Personas con responsabilidades familiares o víctimas de violencia de género	LOSU art. 32.2, 32.6-32.7; LO 1/2004	<ul style="list-style-type: none"> – Conciliación y apoyo específico. – Exención/bonificación (bonificación total para víctimas y estudiantes con discapacidad en términos de normativa específica). 	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptaciones horarias y académicas. – Modalidades no presenciales/flexibles. – Servicios de apoyo psicológico y jurídico.
Estudiantes refugiados o solicitantes de asilo	LOSU art. 32.1-32.4 (igualdad y becas)	<ul style="list-style-type: none"> – Acceso y permanencia en condiciones de igualdad con independencia de situación económica. – Utilización de becas y programas de acogida. <i>(La LOSU no usa expresamente “refugiado/asilo”; se integra por principios de igualdad y becas).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Programas de acogida lingüística/cultural y orientación. – Posible exención/bonificación por normativa de becas y precios públicos.
Toda la comunidad universitaria (PDI, PAS y estudiantado)	LOSU art. 4, 5, 15, 33-35, 37, 43, 46	<ul style="list-style-type: none"> – Formación en igualdad, diversidad y no discriminación. – Garantía de accesibilidad y convivencia. – Desarrollo de planes institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Unidades y servicios obligatorios (igualdad, diversidad, defensoría, inspección, salud y orientación). – Recursos suficientes.

