INFORME

La realidad del acceso a la educación de las mujeres desde una perspectiva interseccional

María Pina Castillo
Elena María Miralles Muñoz
Mª Ángeles Hernández-Prados
Bienvenida Martínez García

Columbares

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030
POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

Cómo citar esta obra
Pina Castillo, M., Hernández-Prados, M. Á., Miralles Muñoz, E. y Martínez García, B. (2026). *La realidad del acceso a la educación de las mujeres desde una perspectiva interseccional*. Columbares. [https://columbares.org/sdm_downloads/informe-resultados-focus-group-aurora/]

Créditos

Autoría
María Pina Castillo
M.ª Ángeles Hernández-Prados
Elena María Miralles Muñoz
Bienvenida Martínez García

Ilustración
Anna Claudia Cella

Diseño y maquetación
María Martínez Amores

Contacto
Para comunicar posibles erratas, realizar observaciones sobre el contenido o contactar con el equipo de investigación, puede escribir a: investigacion@columbares.org

Derechos de uso
Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos de esta publicación siempre que se reconozca adecuadamente la autoría y se incluya la referencia bibliográfica completa.

Columbares

INDICE

1 INTRODUCCIÓN

1.1. Resumen
1.2. Agradecimientos
1.3. Presentación del informe

2 EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA INTERSECCIONAL

2.1. Educación, igualdad y derechos de las mujeres
2.2. Comprender las desigualdades desde una perspectiva interseccional
2.3. Barreras y factores que condicionan las trayectorias educativas

3 APROXIMACIÓN AL ESTUDIO REALIZADO

3.1. Objetivos del estudio
3.2. Participantes y contexto
3.3. Recogida y análisis de la información

4 PRINCIPALES RESULTADOS

4.1. Perfil y trayectorias educativas de las participantes
4.2. Barreras para el acceso y la continuidad educativa
4.3. Factores que facilitan el acceso a la educación
4.4. Necesidades y propuestas expresadas por las mujeres

5 CLAVES PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA

5.1. Síntesis de los principales aprendizajes
5.2. Retos identificados para entidades, centros educativos y administraciones

6 CONCLUSIONES

7 AUTORAS

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 INTRODUCCIÓN

1.1. RESUMEN

La educación puede abrir oportunidades, reforzar la autonomía y ampliar la capacidad de decisión de las mujeres sobre sus propias vidas. Sin embargo, el acceso a la formación no es igual para todas: las responsabilidades de cuidado, la falta de recursos, la distancia a los centros, las barreras administrativas, el idioma, la brecha digital o las experiencias de discriminación pueden convertir un derecho en un camino lleno de obstáculos.

Este informe reúne las voces de 39 mujeres adultas que participaron en grupos focales celebrados durante el primer trimestre de 2026 en Alicante, Galicia, Murcia y Sevilla.

Desde una perspectiva interseccional, el estudio pone el foco en la diversidad de trayectorias y necesidades de las mujeres, evitando respuestas únicas ante realidades muy distintas. Los hallazgos que se presentan constituyen una primera aproximación para visibilizar estas experiencias, generar conocimiento y avanzar hacia una educación más cercana, accesible e inclusiva.

1.2. AGRADECIMIENTOS

Este informe no habría sido posible sin la participación generosa de las 39 mujeres que compartieron sus experiencias, inquietudes, dificultades y expectativas en torno a la educación y la formación. Sus voces, trayectorias y propuestas dan sentido a este trabajo y permiten acercarnos a una realidad que necesita ser escuchada, comprendida y tenida en cuenta.

Queremos agradecer especialmente la colaboración de IGAXES y Outonía Sociedade Cooperativa Galega, por su implicación en el desarrollo de los grupos focales con mujeres residentes en entornos rurales de Galicia. También a Fakali por su acogida, la cesión de sus sedes y su colaboración para la realización de los grupos focales con mujeres gitanas en Sevilla. Así como la participación y el apoyo de Oblatas, ONCE Murcia, Fundown, Murcia Acoge y Aspanpal, y otras entidades, profesionales y personas que facilitaron la organización y el desarrollo del grupo focal mixto e interseccional realizado en Murcia.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación no habría sido posible sin la financiación del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, cuyo apoyo se agradece.

Cada colaboración ha contribuido a generar un espacio de escucha, diálogo y reflexión compartida. Esperamos que este informe ayude a visibilizar las experiencias de las mujeres participantes y contribuya a seguir avanzando hacia una educación más accesible, inclusiva y conectada con la diversidad de sus vidas y necesidades.

1.3. PRESENTACIÓN DEL INFORME

La educación debe ser un derecho accesible a lo largo de toda la vida y una herramienta para ampliar oportunidades, autonomía y participación social (Delors, 2004). Sin embargo, para muchas mujeres adultas volver a estudiar, iniciar una formación o mantenerla en el tiempo no depende solo de la motivación: las responsabilidades de cuidado, las dificultades económicas, la discriminación o unas trayectorias educativas interrumpidas pueden limitar sus posibilidades reales de participación (Patagua, 2025).

Este informe parte de una mirada interseccional para comprender cómo factores sociales, económicos, territoriales, culturales y familiares se combinan y generan desigualdades educativas diferentes para cada mujer. No se trata de responsabilizar a las participantes, sino de identificar barreras, apoyos y cambios necesarios para construir recursos formativos más accesibles, flexibles e inclusivos (Bandrés Goldáraz, 2025).

Con esta publicación, Columbares busca visibilizar estas experiencias, generar conocimiento útil y abrir caminos para una educación de personas adultas que escuche, acompañe y amplíe oportunidades. El proyecto se desarrolla en el marco de la convocatoria 2025 del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030: AURORA: Fortaleciendo el acceso educativo de mujeres en situación de vulnerabilidad con un enfoque interseccional (101/2025/77/10).

2

EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA INTERSECCIONAL

Desde la investigación educativa contemporánea se reconoce que garantizar el derecho a la educación implica mucho más que asegurar el acceso formal al sistema educativo. Resulta necesario considerar las condiciones que permiten a las personas iniciar, permanecer, retomar y completar sus trayectorias formativas en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, especialmente cuando concurren situaciones de vulnerabilidad (UNESCO, 2025; OECD, 2023).

Abordar el derecho a la educación desde una perspectiva de justicia social exige cuestionar las visiones homogéneas sobre la condición femenina.

Históricamente, los análisis sobre las brechas de género han tendido a generalizar las vivencias de las mujeres, ignorando las barreras específicas que enfrentan los grupos más marginados. A través de la analogía de un cruce de calles con tráfico pesado, Crenshaw (1989) demuestra que la discriminación no proviene de una sola dirección y que la raza y el sexo no son mutuamente excluyentes, desafiando así un marco legal y feminista dominante que, al tratar de universalizar la experiencia de la mujer blanca y de clase media, deja completamente invisibles las realidades de quienes habitan múltiples sistemas de opresión.

La interseccionalidad permite comprender que las desigualdades no actúan de forma aislada ni afectan a todas las mujeres por igual. Desarrollado por Kimberlé Crenshaw a finales de los años ochenta, este enfoque explica cómo el género puede entrecruzarse con otros factores, como el origen migrante, la pertenencia étnica, la clase social, la discapacidad, la edad, la orientación sexual o el lugar de residencia. En esta misma línea, Patricia Hill Collins (2015) considera que la interseccionalidad es un aspecto esencial para analizar cómo el género y otros ejes de desigualdad, los cuales responden a relaciones estructurales de poder y no únicamente a características individuales, operan simultáneamente para configurar el acceso educativo de las mujeres. Cuando estas circunstancias coinciden, pueden intensificar las dificultades para acceder a derechos, recursos y oportunidades, incluida la educación (López Sánchez et al., 2022).

A primera vista, podría parecer que el acceso de las mujeres a la educación es una cuestión ampliamente resuelta. En las últimas décadas se han producido avances relevantes en escolarización, acceso a distintos niveles formativos y reconocimiento jurídico del derecho a la educación. Incluso, en determinados itinerarios, las mujeres presentan tasas de participación superiores a las de los hombres. Sin embargo, estos avances generales no reflejan por completo la realidad de muchas mujeres cuyas trayectorias educativas continúan estando condicionadas por circunstancias sociales, familiares, económicas, culturales, laborales e institucionales. La evidencia internacional advierte que los progresos agregados en igualdad educativa pueden ocultar desigualdades persistentes entre distintos grupos de mujeres, especialmente cuando interactúan factores como la pobreza, el origen, el territorio o la discapacidad (UN Women & UN DESA, 2024).

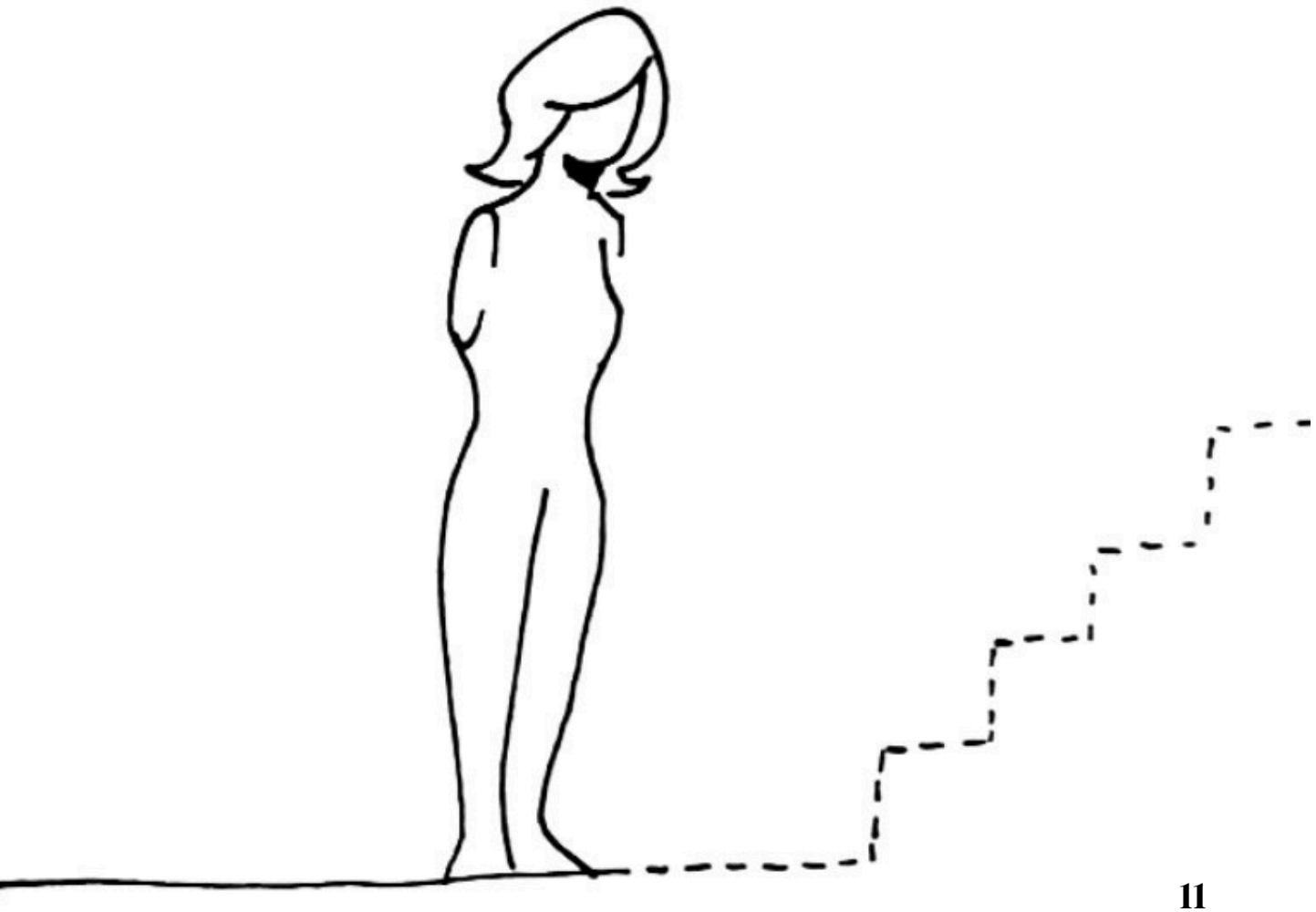
La existencia de centros, cursos o ayudas no garantiza, por sí misma, que todas las mujeres puedan estudiar en igualdad de condiciones. Una mujer migrante puede encontrarse con barreras lingüísticas, administrativas o de reconocimiento de estudios; una mujer gitana puede afrontar experiencias de discriminación o expectativas sociales limitadoras; una mujer residente en un entorno rural puede tener dificultades de transporte, conectividad o disponibilidad de recursos cercanos; y una mujer con discapacidad, responsabilidades de cuidado o una situación económica precaria puede necesitar apoyos específicos para iniciar, mantener o retomar una formación. Estas realidades muestran que no es posible entender a las mujeres como un colectivo homogéneo (León de Valero, 2025), y que no existe una experiencia educativa única para todas las mujeres; las oportunidades dependen de la combinación de múltiples factores sociales. En palabras de Crenshaw (1989) la experiencia de ser una mujer marginada no es simplemente la suma de "ser mujer" más "ser de una etnia/clase desfavorecida", sino que es una experiencia única y cualitativamente diferente.

Desde esta perspectiva, el análisis de las desigualdades educativas debe ir más allá de las diferencias entre mujeres y hombres. Es necesario observar las condiciones concretas que facilitan o limitan el ejercicio efectivo del derecho a aprender a lo largo de la vida. Como demuestran Tuñón y Poy (2023), mientras que el rezago educativo en los hombres suele vincularse a una inserción laboral temprana, en las mujeres jóvenes las barreras están fuertemente mediadas por el género y las responsabilidades del espacio doméstico-familiar. La asunción de tareas de reproducción y el requerimiento de cuidados en hogares numerosos actúan como un obstáculo persistente que penaliza sus trayectorias formativas, forzándolas a la discontinuidad educativa y situándolas en una condición de mayor vulnerabilidad frente a la inactividad y la exclusión social. En esta situación, la perspectiva interseccional permite, precisamente, identificar cómo se articulan distintos ejes de desigualdad y cómo estos generan experiencias diferenciadas de exclusión, pero también estrategias de resistencia, apoyo mutuo y búsqueda de oportunidades.

El reto actual no consiste únicamente en garantizar la existencia de plazas, cursos o programas formativos. La verdadera inclusión exige transformar los entornos educativos para que la diversidad sea una fortaleza estructural y no un obstáculo para la permanencia (OECD, 2023). Supone asegurar que todas las personas puedan acceder a esta oferta, mantenerse en los procesos de aprendizaje y progresar en sus trayectorias educativas, independientemente de las circunstancias que atraviesen sus vidas. Esto requiere recursos flexibles, accesibles y cercanos; información clara; apoyos para la conciliación; alternativas ante las dificultades de movilidad o conectividad; acompañamiento profesional; y entornos educativos que reconozcan la diversidad sin reproducir estigmas o desigualdades.

En este sentido, hablar de educación inclusiva implica entenderla no solo como un derecho formalmente reconocido, sino como una oportunidad real. Una oportunidad que debe poder sostenerse en el tiempo y adaptarse a trayectorias que no siempre son lineales, especialmente en la vida adulta. Para ello, resulta imprescindible articular propuestas concretas y mapear de forma rigurosa las barreras cotidianas de las mujeres para diseñar itinerarios que respondan a sus realidades materiales (Almonacid Sánchez et al., 2025). Solo a través de esta doble mirada — institucional y de género — es posible construir espacios de aprendizaje que reconozcan la diversidad de las trayectorias adultas sin reproducir estigmas o desigualdades. Esta mirada sitúa la equidad, la inclusión, el aprendizaje permanente y la justicia educativa en el centro de la reflexión y de las políticas públicas (Montero Caro, 2021).

Desde esta perspectiva, las pedagogías con enfoque interseccional permiten reconocer que las desigualdades que atraviesan las mujeres adultas no responden a un único eje de discriminación, sino a la interacción entre factores como el género, la edad, la clase social, el origen, la pertenencia étnica o la discapacidad. En consecuencia, la educación de personas adultas no debe limitarse a facilitar la adquisición de competencias académicas o laborales, sino configurarse como un espacio inclusivo de participación, reconocimiento y empoderamiento que fortalezca la autonomía personal, cuestione los estigmas asociados a las situaciones de vulnerabilidad y amplíe las oportunidades de participación social (Sánchez-Sainz, 2021).



2.1. Educación, igualdad y derechos de las mujeres

La educación es un derecho fundamental y, al mismo tiempo, una condición necesaria para el ejercicio de otros derechos. No solo permite adquirir conocimientos o mejorar las oportunidades laborales, sino también participar en la vida social, comprender y defender los propios derechos y desarrollar proyectos vitales con mayor autonomía. En este sentido, la formación adquiere un valor que trasciende la dimensión puramente instructiva, al convertirse en una estrategia clave para mejorar la empleabilidad, favorecer la autonomía económica y ampliar las oportunidades de inclusión social. Especialmente en mujeres en situación de vulnerabilidad, el acceso a procesos formativos suele estar estrechamente vinculado a la expectativa de acceder a un empleo estable y de mayor calidad (Fundación Adecco, 2026). Por ello, puede entenderse como un derecho habilitante, estrechamente vinculado a la inclusión social, la igualdad y la participación democrática.

Este reconocimiento se ha consolidado en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la CEDAW y la Agenda 2030. Esta última relaciona de forma directa la educación inclusiva y de calidad con la igualdad de género, a través de los ODS 4 y 5. Asimismo, los marcos estratégicos de gobernanza internacional más recientes exigen un enfoque interseccional transversal que integre sistemáticamente la perspectiva de género en toda la planificación pública, vinculando el derecho educativo de las mujeres adultas con la erradicación de sesgos institucionales —tales como la imposición de trayectorias lineales ininterrumpidas o la rigidez horaria que penaliza la conciliación— y con la redistribución corresponsable de las cargas socioeconómicas (Comisión Europea, 2020).

Sin embargo, el reconocimiento formal del derecho a la educación no garantiza que todas las personas puedan ejercerlo en igualdad de condiciones. Disponer de una plaza, un curso o una ayuda no siempre significa poder participar realmente. Las responsabilidades de cuidado, la precariedad económica, la falta de transporte, la ausencia de apoyos, la discriminación institucional o la necesidad de compatibilizar empleo y formación pueden dificultar el acceso, la permanencia y el retorno a los estudios.

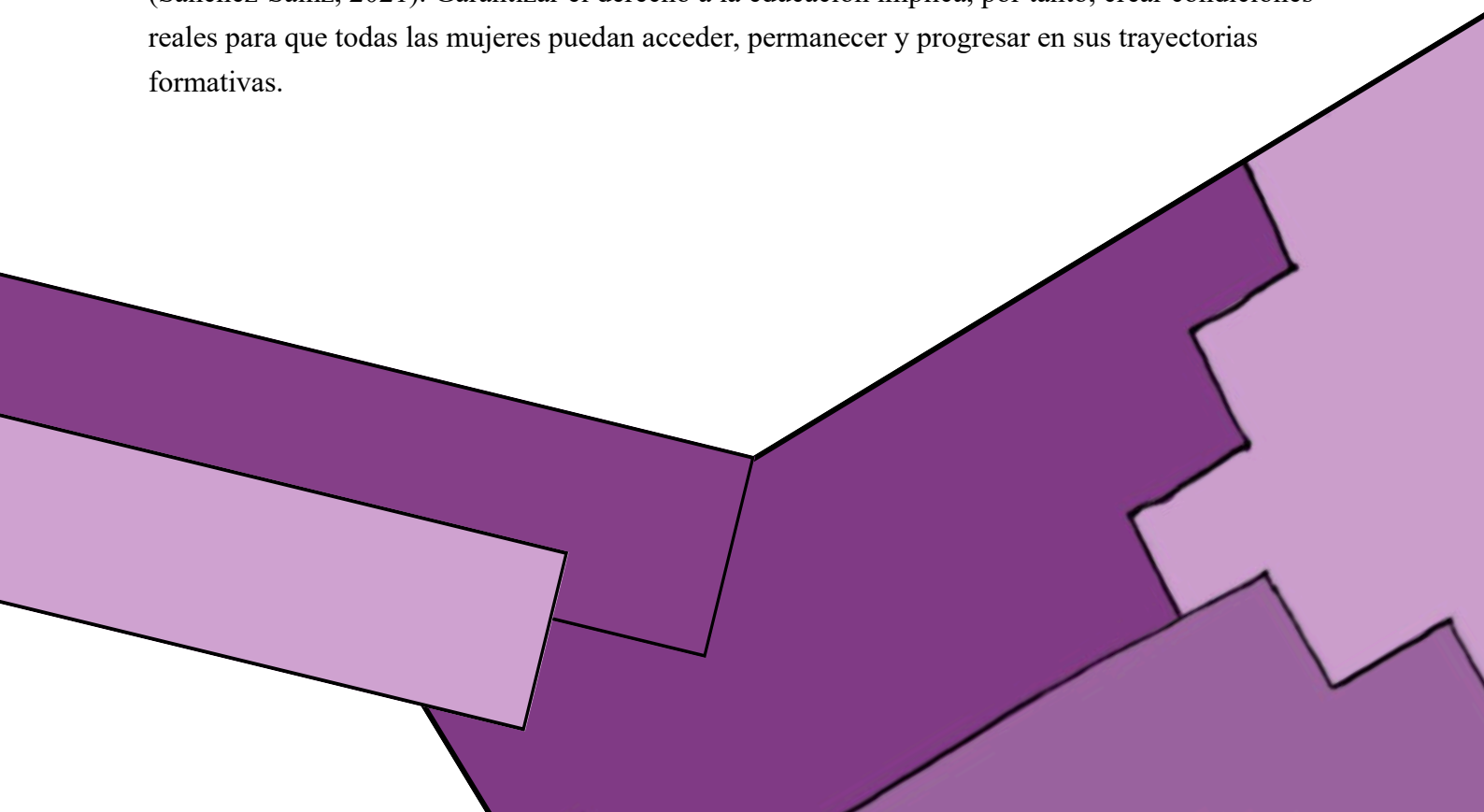
La investigación cualitativa contemporánea demuestra que las mujeres que enfrentan exclusiones múltiples se ven obligadas a desplegar complejas agencias individuales y redes de resistencia comunitaria para sortear las rigideces de unos sistemas que ignoran la complejidad de sus cursos vitales (Jackson & O'Gorman, 2020).

Desde el enfoque de las capacidades, la igualdad debe entenderse no solo como la existencia de recursos o derechos reconocidos, sino como la posibilidad real de aprovecharlos. Dos mujeres pueden tener, en teoría, el mismo derecho a estudiar, pero contar con condiciones muy diferentes para hacerlo efectivo (Sen, 1999; Nussbaum, 2000).

Esta disparidad se hace especialmente evidente en el ámbito de la educación de personas adultas, donde las estructuras formativas convencionales suelen diseñarse bajo la presunción de trayectorias lineales y homogéneas, penalizando indirectamente el derecho a aprender de los colectivos marcados por interrupciones y picos en el trabajo reproductivo (Boeren, 2017).

En este sentido, la UNESCO y la OECD subrayan la necesidad de avanzar hacia sistemas educativos más equitativos e inclusivos, capaces de reconocer la diversidad y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje, especialmente entre las personas adultas y los grupos en situación de mayor vulnerabilidad. En el contexto de España, la evidencia empírica corrobora que las necesidades y demandas educativas de las mujeres vulnerables se encuentran permanentemente mediadas y condicionadas por barreras situacionales y materiales concretas, lo que exige que el enfoque de derechos trascienda la lógica del mero acceso formal e intervenga directamente sobre los determinantes que precarizan sus realidades cotidianas (De-Juanas et al., 2020).

En España, la LOMLOE incorpora la igualdad de género, la inclusión y la atención a la diversidad como principios centrales del sistema educativo. No obstante, el reto sigue siendo trasladar estos principios a las prácticas educativas, la organización de los centros y las políticas públicas. Para ello, la literatura especializada sugiere transitar hacia pedagogías con perspectiva interseccional, capaces de transformar las estructuras institucionales inflexible y de reconocer la pluralidad de vivencias de las estudiantes sin reproducir los estigmas o las opresiones estructurales del entorno (Sánchez-Sainz, 2021). Garantizar el derecho a la educación implica, por tanto, crear condiciones reales para que todas las mujeres puedan acceder, permanecer y progresar en sus trayectorias formativas.



2.2.

COMPRENDER LAS DESIGUALDADES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

El estudio de las desigualdades de género ha permitido visibilizar discriminaciones históricas que afectan a las mujeres y ha impulsado importantes avances en las políticas de igualdad. Sin embargo, pronto se hizo evidente que el género, por sí solo, no explica la diversidad de experiencias, oportunidades y barreras que atraviesan las trayectorias vitales de las mujeres. No todas parten de las mismas condiciones ni encuentran los mismos obstáculos, por lo que resulta insuficiente analizar la desigualdad únicamente desde la diferencia entre mujeres y hombres (Astelarra, 2005).

La perspectiva interseccional surge precisamente para comprender esta complejidad. Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) acuñó este concepto al mostrar que las experiencias de las mujeres afroamericanas no podían entenderse separando la discriminación por género de la discriminación racial. Ambas dimensiones interactuaban y producían formas específicas de exclusión que no podían explicarse como una simple suma de desigualdades.

Desde esta mirada, factores como el género, la clase social, el origen migrante, la pertenencia étnica, la discapacidad, la edad o el territorio no actúan de forma independiente. Se entrecruzan y sitúan a las personas en posiciones sociales concretas, con oportunidades y limitaciones diferentes. La interseccionalidad permite desplazar el foco desde las características individuales hacia las estructuras sociales e institucionales que producen y mantienen las desigualdades.

Patricia Hill Collins (2000) amplió este enfoque a través de la idea de una “matriz de dominación”, entendida como un entramado en el que sistemas como el patriarcado, el racismo, el clasismo o el colonialismo se refuerzan mutuamente. Aplicado a la educación, este planteamiento permite comprender que las dificultades para acceder, continuar o retomar estudios no responden únicamente a decisiones personales, sino también a relaciones sociales que distribuyen de forma desigual el acceso a recursos, apoyos y oportunidades.

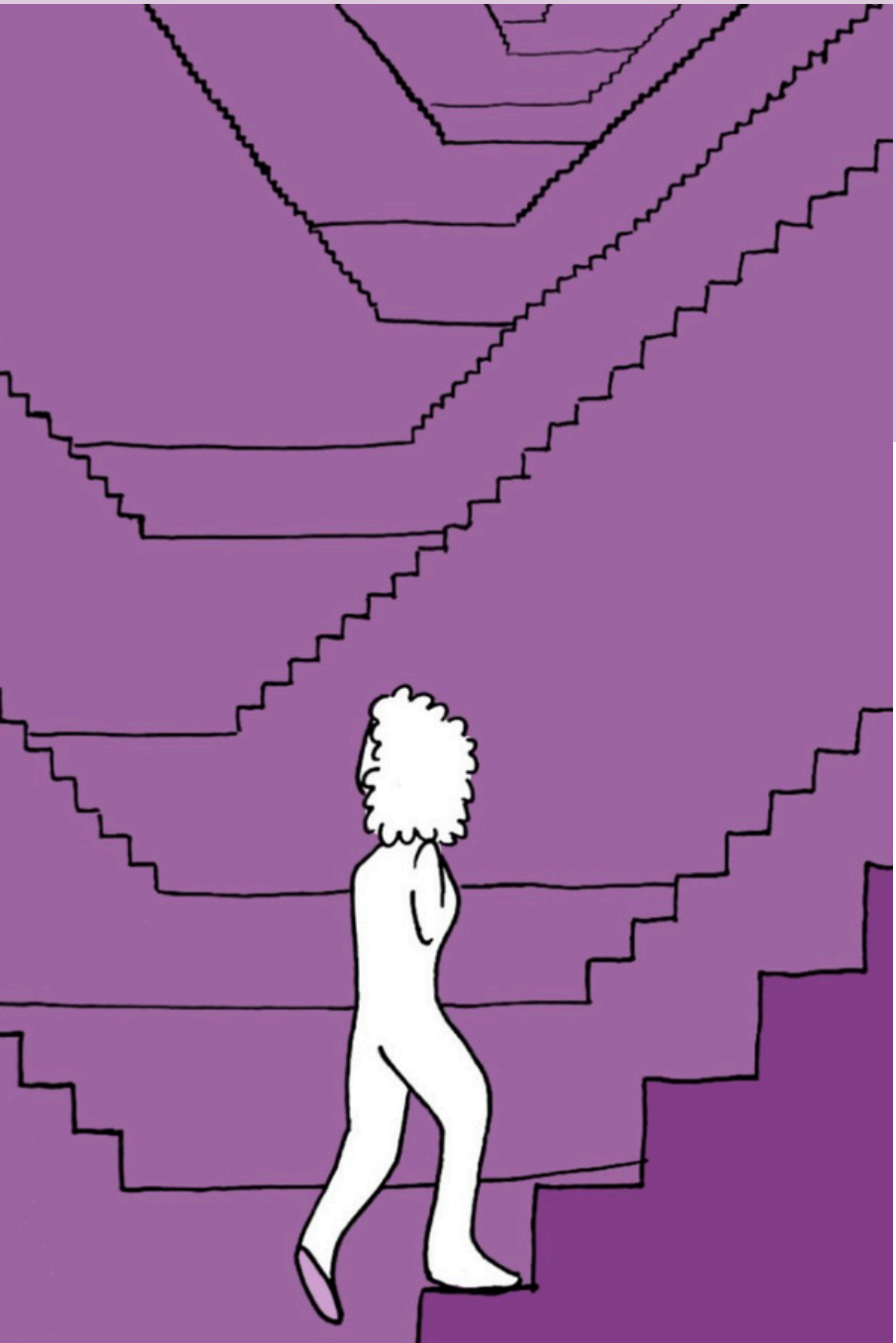
La interseccionalidad también plantea retos metodológicos, ya que exige evitar clasificaciones rígidas y reconocer que las experiencias cambian según el contexto y el momento vital. La perspectiva interseccional cuestiona la consideración de las personas adultas como un colectivo homogéneo y pone de manifiesto que la interacción entre distintos ejes de desigualdad genera experiencias de exclusión cualitativamente diferentes, lo que exige aproximaciones metodológicas capaces de recoger las narrativas y experiencias de las propias participantes para comprender la complejidad de sus trayectorias educativas (Slowey, 2022). Por ello, las metodologías cualitativas resultan especialmente valiosas para escuchar las narrativas de las propias mujeres, reconstruir sus trayectorias y comprender cómo se combinan las distintas barreras en situaciones concretas (McCall, 2005; Espinosa Herrera y Osorio García, 2023).

En el ámbito educativo, esta perspectiva permite pasar de una pregunta general —si las mujeres acceden o no a la educación — a cuestiones más precisas: qué mujeres encuentran mayores dificultades, qué factores influyen en esas diferencias y cómo pueden transformarse los recursos y las políticas para responder a realidades diversas. En este sentido, la educación interseccional propone incorporar la diversidad como un principio central de las prácticas pedagógicas, los currículos y las políticas públicas, evitando respuestas homogéneas ante trayectorias profundamente distintas (López Sánchez et al., 2022; Villarroel et al., 2025). En esta línea, Unterhalter (2025), tras revisar siete décadas de investigación internacional sobre mujeres, género e interseccionalidad en educación, sostiene que conceptos como el empoderamiento, la reflexividad y la interseccionalidad trascienden el plano analítico para convertirse en herramientas que permiten comprender y transformar las desigualdades educativas. Desde esta perspectiva, la educación no solo amplía oportunidades de aprendizaje, sino que puede fortalecer la capacidad de las mujeres para construir estrategias de resistencia, apoyo mutuo y participación social.

2.3. BARRERAS Y FACTORES QUE CONDICIONAN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Aunque en España se han producido avances relevantes en el acceso de las mujeres a la educación, persisten barreras que afectan especialmente a quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. El acceso, la permanencia y la continuidad educativa no dependen únicamente de la motivación o del esfuerzo individual, sino de condiciones sociales, económicas, culturales e institucionales que generan oportunidades desiguales. En este sentido, la equidad educativa exige adaptar de manera proactiva los sistemas a la diversidad del alumnado, asumiendo que las respuestas homogéneas y estandarizadas lejos de neutralizar las brechas, tienden a generar nuevas desigualdades al ignorar las asimetrías de partida (OECD, 2023; UNESCO, 2025).

La exclusión educativa constituye un fenómeno multidimensional en el que confluyen factores personales, sociales, institucionales y políticos, por lo que su comprensión exige superar explicaciones centradas exclusivamente en las características individuales de las personas (Vicente Herrero y Vicente Herrero, 2023). Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas de las mujeres deben analizarse considerando la interacción entre los distintos factores que condicionan el ejercicio efectivo del derecho a la educación.



Entre los factores más relevantes se encuentra la desigualdad socioeconómica. Las dificultades económicas pueden limitar la posibilidad de asumir costes de matrícula, transporte, materiales o conectividad, pero también reducen el tiempo disponible para estudiar cuando es necesario priorizar el empleo, la búsqueda de ingresos o la atención a necesidades básicas. En muchas mujeres, estas dificultades se combinan con empleos precarios, monoparentalidad o responsabilidades familiares, generando trayectorias formativas más discontinuas.

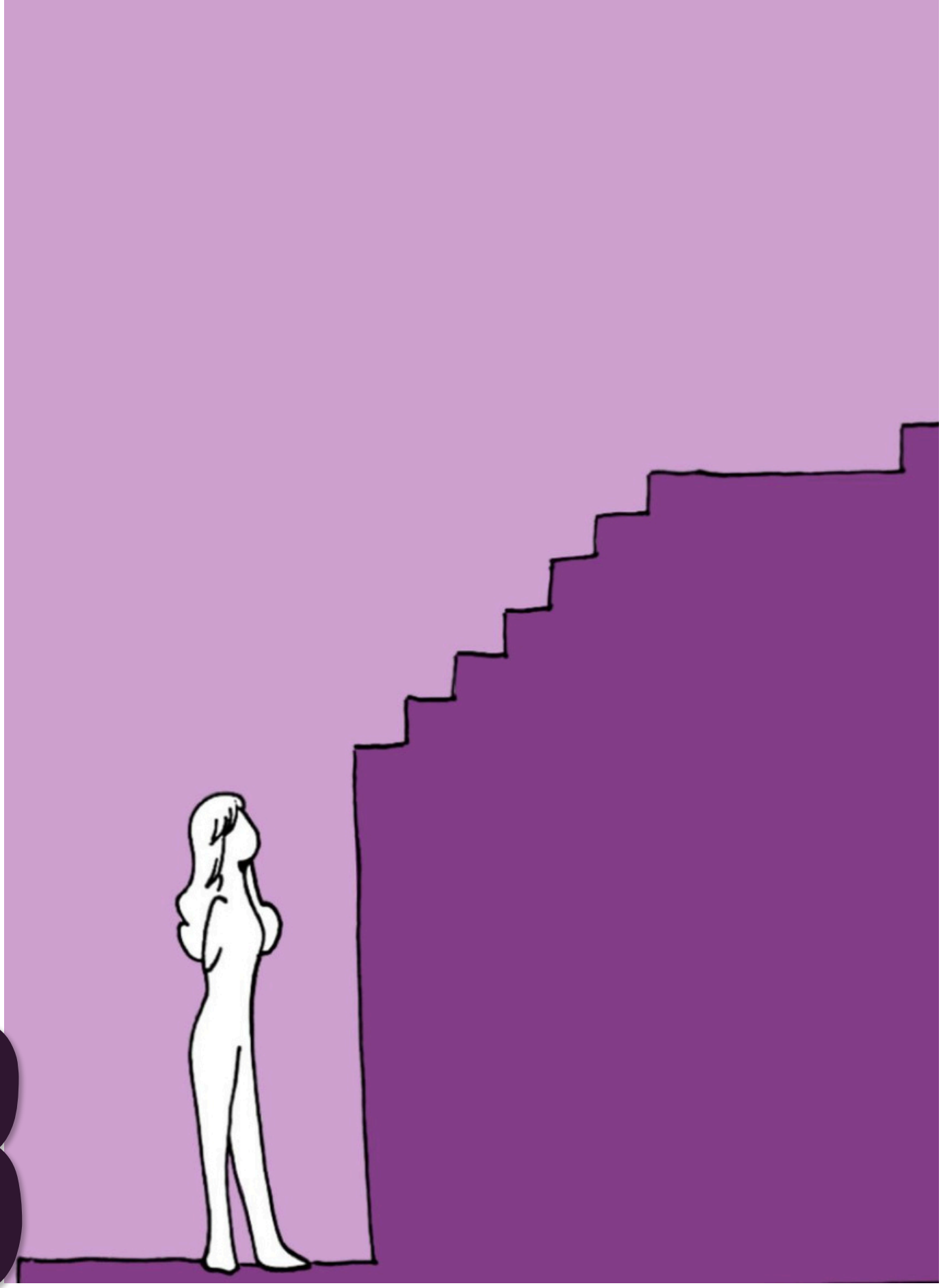
La distribución desigual de los cuidados constituye otra barrera central, pues la conciliación entre formación, empleo y vida familiar sigue recayendo de forma mayoritaria sobre las mujeres, especialmente cuando existen menores, personas mayores o familiares dependientes a cargo. Estas responsabilidades no deben interpretarse como una cuestión individual, sino como el resultado de una organización social que continúa asignando de manera desigual el trabajo de cuidados no remunerado.

También influyen las barreras institucionales: los horarios rígidos, los procedimientos administrativos complejos, la escasa flexibilidad de los itinerarios, la falta de información clara o la insuficiente adaptación de los recursos a las necesidades de las personas adultas pueden dificultar que las mujeres inicien o retomen una formación. En este sentido, no basta con ampliar la oferta educativa: es necesario que los recursos sean cercanos, accesibles y compatibles con trayectorias vitales marcadas por interrupciones, cambios laborales, migraciones o responsabilidades familiares.

A estas condiciones se suman barreras de carácter institucional relacionadas con la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos como la rigidez de determinados procedimientos administrativos, la escasa flexibilidad de los itinerarios formativos, la limitada coordinación entre servicios y la insuficiente capacidad de adaptación de los recursos educativos pueden dificultar la participación de personas con trayectorias vitales complejas o discontinuas, que deben ser contrarrestadas desde la flexibilidad institucional se erige como una condición clave para garantizar de manera efectiva el derecho a la educación (UNESCO & OEI, 2025; OECD, 2023).Estas limitaciones adquieren una especial relevancia en el caso de las mujeres que compatibilizan la formación con responsabilidades de cuidado, empleo precario, procesos migratorios o situaciones de vulnerabilidad, ya que reducen las posibilidades reales de acceder, permanecer y progresar en los itinerarios educativos. Por tanto, no basta con ampliar formalmente la oferta educativa, resulta imperativo que las estructuras normativas y horarias sean permeables a realidades marcadas por interrupciones, cambios laborales, procesos migratorios o picos en las cargas familiares.

La perspectiva interseccional ayuda a comprender que estas barreras no afectan de la misma manera a todas las mujeres. El origen migrante, la pertenencia étnica, la discapacidad, la edad, la residencia en entornos rurales o la situación socioeconómica pueden intensificar las dificultades y generar experiencias específicas de exclusión. Por ello, las políticas de igualdad serán insuficientes si se diseñan desde una imagen homogénea de las mujeres y no reconocen la diversidad de circunstancias que condicionan sus oportunidades educativas.
En los últimos años, la transformación digital ha añadido nuevos desafíos. Las tecnologías pueden facilitar el acceso a la formación, pero también pueden ampliar desigualdades cuando existen dificultades de conectividad, falta de dispositivos, escasas competencias digitales o sesgos presentes en herramientas automatizadas. La alfabetización digital crítica resulta, por tanto, necesaria para evitar que los entornos tecnológicos reproduzcan desigualdades ya existentes (Lozano-Mulet, 2025).

Frente a estas barreras, la literatura identifica factores que pueden favorecer la continuidad educativa: redes familiares y comunitarias de apoyo, acompañamiento profesional, orientación personalizada, ayudas económicas, flexibilidad horaria, recursos de conciliación, reconocimiento de aprendizajes previos y una oferta formativa adaptada a las necesidades de las personas adultas. Avanzar hacia una educación más inclusiva requiere combinar estas medidas y construir respuestas integrales, capaces de reconocer la diversidad de las trayectorias y de eliminar las barreras que todavía limitan las oportunidades de aprendizaje de muchas mujeres.



3 APROXIMACIÓN AL ESTUDIO REALIZADO

3.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

OBJETIVO GENERAL

Analizar los obstáculos y los elementos facilitadores que condicionan el acceso, la permanencia y la reincorporación a la formación en edad adulta de mujeres en situación de vulnerabilidad, desde una perspectiva interseccional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el significado que las mujeres atribuyen a la educación en la vida adulta y favorecer un clima de confianza que permita recoger sus experiencias y percepciones.
- Reconstruir las trayectorias educativo-formativas de las mujeres participantes, prestando atención a los momentos de ruptura, abandono, continuidad o reenganche.
- Detectar barreras estructurales, institucionales y psicosociales que dificultan el acceso, la permanencia o la reincorporación a la formación.
- Explorar factores que facilitan, o podrían facilitar, la participación y continuidad de las mujeres en procesos formativos.
- Identificar necesidades formativas y propuestas de mejora que contribuyan al diseño de programas más accesibles, flexibles y ajustados a las circunstancias e intereses de las mujeres en situación de vulnerabilidad.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, con sensibilidad biográfica e interseccional, orientado a comprender cómo las mujeres construyen, interrumpen, retoman o sostienen sus trayectorias educativas en la vida adulta. Este enfoque permite aproximarse a la educación no solo como un itinerario académico, sino como una experiencia vinculada a las condiciones materiales de vida, las responsabilidades de cuidado, los procesos migratorios, el territorio, las redes de apoyo y las experiencias previas con las instituciones educativas.

La perspectiva interseccional constituye el marco interpretativo del estudio. Parte de la idea de que las desigualdades educativas no afectan a todas las mujeres del mismo modo, sino que se configuran a partir de la interacción entre distintos ejes de desigualdad, como el origen, la pertenencia étnico-cultural, la situación socioeconómica, el lugar de residencia, la discapacidad, la edad o las responsabilidades familiares. Esta mirada permite evitar explicaciones centradas exclusivamente en decisiones individuales y atender a las condiciones estructurales e institucionales que facilitan o limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Esta elección metodológica resulta coherente con las aportaciones recientes de Unterhalter (2025), quien señala que la comprensión de las desigualdades educativas que afectan a las mujeres requiere aproximaciones cualitativas capaces de recuperar sus experiencias, narrativas y contextos de vida, dimensiones que con frecuencia permanecen invisibles en los análisis sustentados exclusivamente en indicadores cuantitativos.

La técnica principal de recogida de información fueron los grupos focales. Esta metodología permitió generar espacios de diálogo y reflexión compartida en los que las participantes pudieron narrar sus experiencias, contrastar vivencias, identificar obstáculos comunes y formular propuestas de mejora. El formato grupal resultó especialmente adecuado para recoger tanto las experiencias individuales como los significados colectivos atribuidos a la formación, al acceso a los recursos educativos y a las estrategias de apoyo desarrolladas en la vida cotidiana.

La investigación se desarrolló con la asesoría técnica de la Universidad de Murcia, cuya colaboración contribuyó al diseño, revisión y desarrollo del proceso investigador. El instrumento de recogida de información fue elaborado específicamente para este estudio a partir de una revisión bibliográfica y se estructuró en dos partes complementarias. La primera consistió en un cuestionario anónimo de variables sociodemográficas, destinado a contextualizar las experiencias de las participantes a partir de aspectos como la edad, el nivel educativo, la situación laboral y familiar, el lugar de residencia, las responsabilidades de cuidado y las necesidades de apoyo.

La segunda parte correspondió a un guión semiestructurado para los grupos focales, compuesto por preguntas abiertas y preguntas de sondeo. Este guión permitió abordar de forma flexible seis dimensiones de análisis: variables sociodemográficas; significado atribuido a la formación; trayectoria educativa y formativa; barreras estructurales, institucionales y psicosociales; factores facilitadores; y necesidades formativas y propuestas de mejora. La combinación de ambas herramientas permitió relacionar las narrativas de las participantes con sus contextos y condiciones de vida.

Con el fin de reforzar la calidad y adecuación del instrumento, este fue sometido a un proceso de validación externa en el que participaron 17 personas expertas procedentes de los ámbitos académico, institucional y del tercer sector. Sus aportaciones permitieron revisar la pertinencia de las dimensiones, la claridad de las preguntas, la adecuación del lenguaje y la idoneidad de la dinámica para trabajar con mujeres adultas en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se realizó un grupo focal piloto de perfil mixto e interseccional, que permitió comprobar el funcionamiento del instrumento y realizar los ajustes necesarios antes de su aplicación definitiva.

Además del instrumento principal, se incorporaron diferentes recursos de registro y evaluación: observación no participante, registros internos del equipo investigador y cuestionarios de satisfacción cumplimentados por las participantes. Esta combinación de fuentes permitió enriquecer la comprensión del proceso, recoger distintas perspectivas sobre el desarrollo de las sesiones y reforzar la consistencia metodológica del estudio.

3.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El estudio contó con la participación de 39 mujeres adultas, con una edad media de 39,6 años y trayectorias personales, sociales y educativas diversas. La mayor parte de las participantes se situaba entre los 30 y los 44 años, aunque también estuvieron representadas mujeres jóvenes, mujeres de entre 45 y 59 años y mujeres mayores de 60 años.

La selección de las participantes respondió a un criterio intencional, orientado a recoger experiencias que permitieran comprender cómo diferentes factores sociales, culturales, territoriales y económicos pueden condicionar el acceso, la permanencia y la reincorporación a la formación en la vida adulta.

Para ello, se organizaron cuatro grupos focales en distintos territorios:

- Un grupo con mujeres migrantes en Orihuela, Alicante, con 9 participantes
- Un grupo con mujeres residentes en entornos rurales en O Barco de Valdeorras, Galicia, con 7 participantes
- Un grupo con mujeres gitanas en Sevilla, con 12 participantes
- Un grupo de carácter mixto e interseccional en Murcia, con 11 participantes

La muestra presentó una elevada diversidad en relación con el nivel educativo, la situación laboral y las condiciones de vida. Entre las participantes se identificaron mujeres con estudios primarios o sin estudios, formación secundaria, bachillerato, estudios universitarios y otros itinerarios formativos. Asimismo, una parte importante se encontraba en situación de desempleo, inactividad o dedicación principal a tareas de cuidados.

Las variables de contexto recogidas muestran la relevancia de determinados factores que atraviesan las trayectorias educativas de las participantes.

Entre ellos destacan las responsabilidades de cuidado, las dificultades de transporte o distancia para acceder a recursos formativos, la situación de desempleo o inactividad, el origen extranjero, la residencia en entornos rurales y la presencia de discapacidad o necesidades de apoyo educativo.

Esta diversidad permitió recoger experiencias diferenciadas y, al mismo tiempo, identificar barreras compartidas. El análisis se abordó desde una perspectiva interseccional, atendiendo a cómo el origen migratorio, la pertenencia étnico-cultural, el territorio, la situación socioeconómica, las responsabilidades familiares y otras condiciones de vida pueden combinarse y afectar de manera distinta a las oportunidades educativas de las mujeres.

8. PRINCIPALES OBSTÁCULOS PARA LA FORMACIÓN

Coste económico de cursos / materiales	27	(69,2%)
Distancia / transporte	27	(69,2%)
Horarios incompatibles	19	(48,7%)
Conciliación familiar y cuidados	14	(35,9%)
Inseguridad académica / miedo al fracaso	14	(35,9%)
Problemas de accesibilidad o permanencia en el centro	12	(30,8%)
Sentimiento de culpa por dedicar tiempo a formarse	8	(20,5%)
Falta de información	7	(17,9%)

3.4. RECOGIDA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El trabajo de campo se desarrolló mediante cuatro grupos focales y una sesión piloto previa. El pilotaje se realizó el 20 de marzo de 2026 con un grupo de perfil mixto e interseccional, con el objetivo de comprobar la adecuación del instrumento, la comprensión de las preguntas, la duración de la sesión y el funcionamiento de la dinámica grupal.

Los grupos focales definitivos se realizaron entre abril y mayo de 2026. El 15 de abril se celebró el grupo con mujeres migrantes en Orihuela; el 21 de abril, el grupo con mujeres residentes en entornos rurales en O Barco de Valdeorras; el 28 de abril, el grupo con mujeres gitanas en Sevilla; y el 6 de mayo, el grupo mixto e interseccional en Murcia. Cada sesión tuvo una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos.

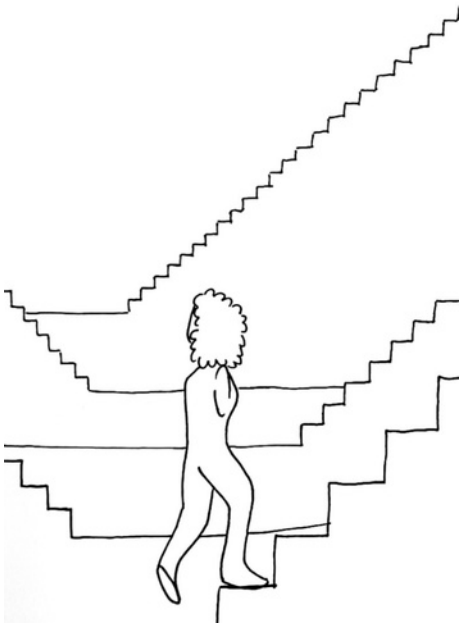
La investigadora principal asumió la moderación de los grupos, mientras que las dos investigadoras restantes desempeñaron funciones de apoyo y observación no participante. Las sesiones contaron asimismo con la presencia de una asesora experta. Esta organización permitió facilitar el desarrollo de la conversación, atender a la participación de las mujeres y registrar aspectos relevantes de la dinámica y del contexto de cada encuentro.

Antes del inicio de las sesiones, se informó a las participantes sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su colaboración, el tratamiento confidencial de la información y su derecho a no responder o retirarse de la investigación en cualquier momento. Todas las participantes otorgaron su consentimiento informado.

La información se recogió mediante grabación de audio, observación no participante y registros internos de valoración elaborados por el equipo investigador. Tras cada sesión, las participantes cumplimentaron además un cuestionario de satisfacción, orientado a recoger su valoración sobre el clima de participación, la dinámica desarrollada y la posibilidad de expresar sus experiencias con libertad y respeto.

Los audios fueron transcritos de forma literal y analizados mediante un proceso de lectura, revisión conjunta y clasificación de los fragmentos relevantes. El análisis combinó estrategias de análisis temático y análisis de contenido, tomando como punto de partida las dimensiones establecidas en el instrumento y dejando espacio para la identificación de categorías emergentes surgidas de los discursos de las participantes.

Para el tratamiento y organización de la información se utilizaron los programas Atlas.ti y Excel. El análisis incorporó la comparación entre grupos, perfiles y territorios, así como la triangulación entre las investigadoras y las distintas fuentes de información disponibles: transcripciones, observaciones, registros internos y cuestionarios de satisfacción. Los resultados se presentan de forma descriptiva, incorporando citas textuales anonimizadas cuando contribuyen a ilustrar los principales hallazgos.



4 PRINCIPALES RESULTADOS

El análisis de los cuatro grupos focales permite acercarse a trayectorias educativas diversas, atravesadas por experiencias personales, familiares, laborales, migratorias y territoriales muy diferentes. Las participantes valoran la educación como una vía de autonomía, crecimiento personal, empleo y participación social. Sin embargo, sus posibilidades reales de acceder, permanecer o retomar una formación dependen de condiciones que van mucho más allá de la motivación individual.

Los resultados muestran que las barreras rara vez aparecen de forma aislada. Las dificultades económicas, los cuidados, la situación administrativa, el idioma, la distancia a los recursos, la falta de flexibilidad o las experiencias previas en el sistema educativo se combinan de maneras distintas según cada trayectoria. Esta diversidad confirma la necesidad de interpretar el acceso a la educación desde una perspectiva interseccional.

4.1. PERFIL Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS PARTICIPANTES

Las participantes presentan recorridos educativos heterogéneos. Junto a mujeres con estudios básicos o trayectorias formativas interrumpidas, se identificaron mujeres con estudios universitarios, formación técnica, certificados profesionales y experiencias laborales cualificadas. En conjunto, los relatos cuestionan la idea de que la vulnerabilidad implica necesariamente ausencia de conocimientos o de experiencia formativa.

Para muchas mujeres migrantes, la formación aparece vinculada a la reconstrucción de su proyecto vital y laboral tras la llegada a España. Algunas contaban con estudios o experiencia profesional previa, pero encontraron dificultades para acreditar o reconocer esas competencias.

> ”
> «En Colombia estudié cocina [...] he hecho muchos cursos de costura [...] hice ciencia de administración.» (G1, P008).

> ”
> «En Colombia hice auxiliar contable. Pero, al tiempo, vine aquí y no me pudieron dar el título.» (G1, P007).

Estos relatos reflejan que el proceso migratorio puede interrumpir trayectorias educativas ya iniciadas y obligar a reiniciar itinerarios formativos. Como expresó una participante:

> ”
> «No los terminé porque me vine a España.» (G1, P007).

No obstante, la interrupción de los estudios no supone necesariamente el abandono definitivo del deseo de aprender. En los distintos grupos se observa una voluntad sostenida de retomar o continuar la formación cuando las circunstancias personales lo permiten.

En el grupo de mujeres rurales, la educación se relaciona especialmente con el aprendizaje permanente, la actualización profesional y el desarrollo personal. Algunas participantes habían compatibilizado empleo y formación durante años; otras retomaban estudios después de la jubilación:

> «Ya jubilada [...] quise ponerme a estudiar un poquito de inglés [...] sí que me he interesado por eso.» (G2, P013).

> «Yo he estado formándome casi en paralelo con el trabajo, porque era necesario para el trabajo que yo hacía.» (G2, P012).

Entre las mujeres gitanas, la educación se presenta como una herramienta para ampliar oportunidades sin renunciar a la identidad cultural ni a los vínculos comunitarios:

> «A base de estudiar un poquito, pues ahora puedo tener una conversación contigo larga y entiendo las cosas. Después, para el tema del trabajo. Muchísimo para el tema del trabajo.» (G3, P022).

> «Se puede conciliar el respeto con la libertad de la educación.» (G3, P021).

En conjunto, las trayectorias analizadas muestran que la educación se entiende como una oportunidad para ganar autonomía, reforzar la autoestima, acceder o mejorar en el empleo y construir un proyecto de vida propio.

4.2. BARRERAS PARA EL ACCESO Y LA CONTINUIDAD EDUCATIVA

Las principales barreras identificadas no responden a una única causa. Los relatos reflejan procesos acumulativos en los que se entrecruzan obstáculos administrativos, económicos, familiares, territoriales, lingüísticos y emocionales.

En el caso de las mujeres migrantes, la situación administrativa y el reconocimiento de estudios previos aparecen como dificultades relevantes. Algunas participantes señalaron que la documentación exigida limita el acceso a determinadas oportunidades formativas:

> «Yo lo he intentado [...] tengo pasaporte. "En este momento no podemos darte la formación porque con pasaporte no te podemos colaborar".» (G1, P008).

La falta de homologación o reconocimiento también puede invisibilizar conocimientos adquiridos antes de la migración:

> «En Colombia hice auxiliar contable. Pero, al tiempo, vine aquí y no me pudieron dar el título.» (G1, P007).

Las responsabilidades de cuidado constituyen otra barrera transversal. La posibilidad de estudiar depende, en muchos casos, del tiempo disponible y de la existencia de redes de apoyo que permitan compatibilizar formación, empleo y vida familiar:

> «Idioma y un bebé antes.» (G1, P007).

> «Tiene que cuidar a la niña y al marido.» (G1).

El idioma también condiciona el acceso y el aprovechamiento de la formación, especialmente entre las participantes migrantes. No solo afecta a la comprensión de contenidos, sino también a los trámites, la relación con instituciones y la seguridad para participar:

> «¿Ahora tendrías problemas para estudiar?... Ah, por el idioma.» (G1, P006).

En el grupo rural, la distancia respecto a los recursos educativos se identifica como una dificultad específica. La necesidad de desplazarse supone costes económicos, tiempo y una mayor complejidad para organizar la vida cotidiana:

> «No tenemos aquí centros universitarios [...] hay que ir a Ourense, Santiago, Coruña [...] eso sí que fue un condicionante [...] económico sobre todo.» (G2, P013).

Las limitaciones económicas afectan al pago de matrículas, materiales, transporte o conectividad, pero también reducen el margen de tiempo disponible para estudiar:

> «Hay formación muy concreta que [...] veo el precio y digo, vale, hasta luego.» (G2, P016).

Por último, algunas participantes expresaron inseguridad, miedo a no estar preparadas o falta de confianza después de largos periodos alejadas del sistema educativo. Estas barreras emocionales no suelen aparecer solas, sino que se intensifican cuando coinciden con dificultades económicas, familiares, territoriales o experiencias previas de fracaso escolar.

4.3. FACTORES QUE FACILITAN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Las participantes identifican distintos apoyos que pueden reducir el impacto de las barreras y favorecer la continuidad educativa. La motivación personal aparece como un punto de partida importante, aunque los relatos muestran que no resulta suficiente cuando no existen condiciones que permitan sostener el proceso formativo:

> «Si uno quiere, uno lo puede hacer. Todo está en uno mismo.» (G1, P009).

El acompañamiento docente y profesional se valora como un elemento decisivo, especialmente cuando existen dificultades lingüísticas, inseguridad académica o necesidad de orientación individualizada:

> «Me falta un poco esa parte más humana de apoyo.» (G2, P011).

> «Le gustaría que haya una persona de apoyo por su dificultad con el idioma.» (G1, P006).

También se destaca el valor de las relaciones entre iguales. Compartir información, dudas y experiencias con otras mujeres puede reforzar la confianza y contribuir a sostener la participación:

> «Intentas mantener el contacto [...] por ese apoyo que a veces necesitas o si tienes alguna duda.» (G2, P011).

La flexibilidad organizativa constituye otro elemento central. Las participantes reclaman horarios, ritmos y modalidades que puedan compatibilizarse con el empleo, los cuidados y otras responsabilidades:

> «Dos días... lunes y viernes.» (G1, P006).

Por último, las ayudas económicas —becas, materiales gratuitos o apoyos para el transporte— se consideran necesarias para que la formación sea una posibilidad real y no una opción inaccesible:

> «Y también le parecería genial una beca para materiales.» (G1, P006).

Los resultados muestran que los factores facilitadores tienen mayor impacto cuando se articulan de forma conjunta. El acompañamiento, la flexibilidad, los apoyos económicos y las redes de confianza no eliminan por sí solos las desigualdades, pero pueden hacer viable la continuidad de muchas trayectorias educativas.

4.4. NECESIDADES Y PROPUESTAS EXPRESADAS POR LAS MUJERES

Las participantes plantean la necesidad de una formación más accesible, práctica, flexible y conectada con sus intereses y posibilidades reales. Uno de los consensos más claros es la importancia de vincular la formación con oportunidades laborales concretas, sin reducir la educación únicamente a la inserción laboral:

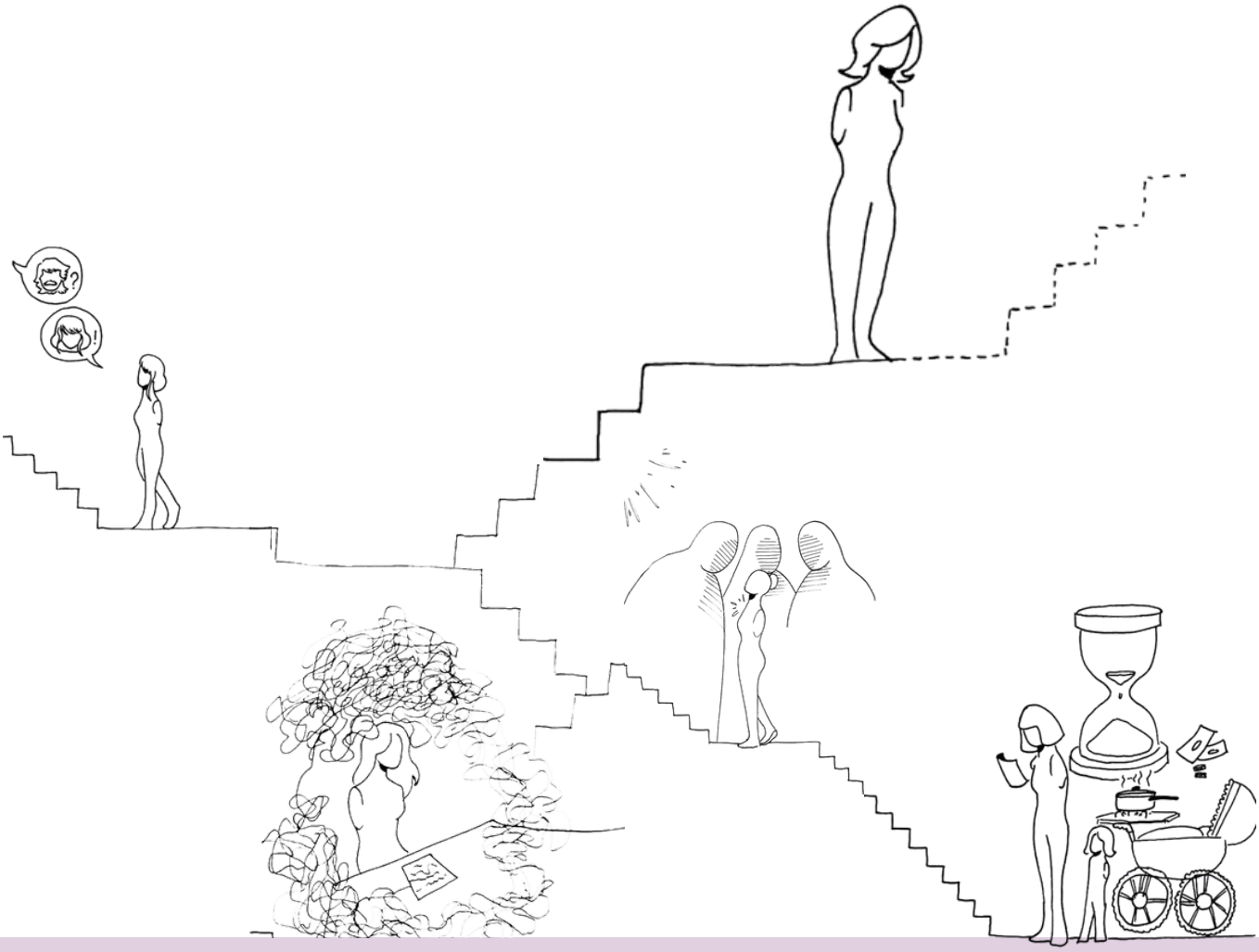
> «Hoy por hoy uno tiene que tratar de estudiar a lo que más se da [...] mira, hay empleo, hay ofertas laborales.» (G1, P008).

> «Más práctico.» (G1, P004).

> «Setenta práctica, treinta teoría... y práctica, si puede ser más, mejor.» (G2, P016).

Asimismo, reclaman información clara y acompañamiento continuado sobre itinerarios, recursos disponibles y oportunidades de empleo. Ante la posibilidad de recibir una orientación más completa sobre salidas profesionales, la respuesta grupal fue clara:

> «Sí, claro.» (Respuesta grupal, G1).



Finalmente, las mujeres subrayan que las propuestas formativas deben partir del conocimiento de cada territorio y de las necesidades reales de quienes participan. No existe una única respuesta válida para todas:

> «¿Qué gente hay aquí? ¿Qué le interesa? ¿Qué necesitamos en la zona en concreto?» (G2, P016).

En síntesis, las propuestas de las participantes apuntan hacia modelos educativos que combinen formación práctica, orientación personalizada, acompañamiento durante todo el proceso, flexibilidad organizativa, apoyos económicos y una planificación sensible a la diversidad territorial, cultural y vital de las mujeres.

5

CLAVES PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA

Los resultados de esta investigación muestran que el acceso a la educación no depende únicamente de que existan cursos, plazas o ayudas. Para muchas mujeres, estudiar, continuar una formación o retomarla después de una interrupción exige poder compatibilizar la educación con los cuidados, el empleo, la situación económica, la movilidad, los trámites administrativos o las experiencias previas con el sistema educativo.

Las trayectorias recogidas confirman que no existe una única realidad ni una única respuesta posible. Las dificultades se acumulan de forma distinta según el origen, el territorio, la pertenencia étnico-cultural, la situación socioeconómica, la discapacidad o las responsabilidades familiares. Por ello, avanzar hacia una educación más inclusiva requiere diseñar recursos que reconozcan esta diversidad y se adapten a las circunstancias reales de las mujeres.

Esta realidad coincide con lo señalado por Slowey (2022), quien advierte que superar las desigualdades en el acceso a la educación de personas adultas exige cuestionar los marcos del aprendizaje permanente que tienden a atribuir el éxito o el fracaso educativo exclusivamente a la responsabilidad individual. Como muestran los relatos de las participantes, la voluntad de aprender está presente, pero con frecuencia encuentra obstáculos en estructuras institucionales que no contemplan las cargas materiales, familiares y sociales que atraviesan la vida adulta.

5.1. PRINCIPALES APRENDIZAJES

Uno de los aprendizajes más claros es que las trayectorias educativas de las mujeres no suelen ser lineales. Muchas participantes han interrumpido sus estudios por motivos relacionados con la maternidad, los cuidados, la migración, la necesidad de trabajar o la falta de recursos. Sin embargo, estas interrupciones no implican falta de interés por aprender. Al contrario, los grupos muestran un deseo persistente de retomar la formación cuando aparecen las condiciones adecuadas.

La investigación también confirma que las barreras educativas rara vez actúan de forma aislada. Las dificultades económicas, los horarios incompatibles, la falta de transporte, la sobrecarga de cuidados, los trámites administrativos o la inseguridad personal pueden combinarse y hacer que una oportunidad formativa resulte inaccesible en la práctica. Otro elemento decisivo es el acompañamiento. Las mujeres valoran especialmente contar con profesionales cercanos, orientación clara, apoyo emocional y espacios donde puedan preguntar, compartir dudas y sentirse comprendidas. La existencia de una persona de referencia o de una red de apoyo puede marcar la diferencia entre abandonar una formación o continuarla.

Por último, los relatos muestran que la educación tiene un impacto que va más allá del empleo. Formarse puede reforzar la autonomía, la autoestima, las redes sociales y la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida. La educación aparece así como una oportunidad para recuperar proyectos, ampliar horizontes y participar de forma más activa en la comunidad.

5.2

RETOS PARA ENTIDADES, CENTROS EDUCATIVOS Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Las entidades sociales desempeñan un papel fundamental como espacios de acogida, confianza y orientación. Su proximidad a las mujeres les permite detectar necesidades, facilitar información y acompañar procesos que, en muchas ocasiones, requieren tiempo y continuidad. El reto es reforzar la coordinación con los recursos educativos, laborales y sociales para evitar itinerarios fragmentados y trámites innecesariamente complejos.

Los centros educativos necesitan avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva exige combinar la evidencia empírica con una práctica profesional reflexiva y empática, capaz de fortalecer las alianzas entre instituciones, entidades sociales y comunidades educativas (Unterhalter, 2025). Más allá de ampliar la oferta formativa, resulta imprescindible consolidar entornos de aprendizaje que reconozcan la diversidad de las trayectorias vitales de las mujeres y favorezcan procesos de participación y apoyo mutuo. Se trata de avanzar hacia modelos más flexibles y cercanos a la realidad de las personas adultas. Horarios compatibles con los cuidados y el empleo, modalidades semipresenciales, tutorías personalizadas, materiales accesibles y reconocimiento de aprendizajes previos pueden favorecer la permanencia y reducir el abandono.

Por su parte, las administraciones públicas deben impulsar políticas que no se limiten a ampliar la oferta formativa. Resulta necesario combinar ayudas económicas, transporte, medidas de conciliación, apoyo digital, orientación y acompañamiento. También es imprescindible incorporar la perspectiva interseccional en el diseño y evaluación de las políticas para que estas lleguen realmente a las mujeres que encuentran mayores dificultades.

En definitiva, el reto no es que las mujeres se adapten a sistemas rígidos, sino que los sistemas educativos, sociales e institucionales sean capaces de adaptarse a la diversidad de sus trayectorias. Solo así la educación podrá convertirse en una oportunidad real, sostenida y accesible para todas.

6 CONCLUSIONES

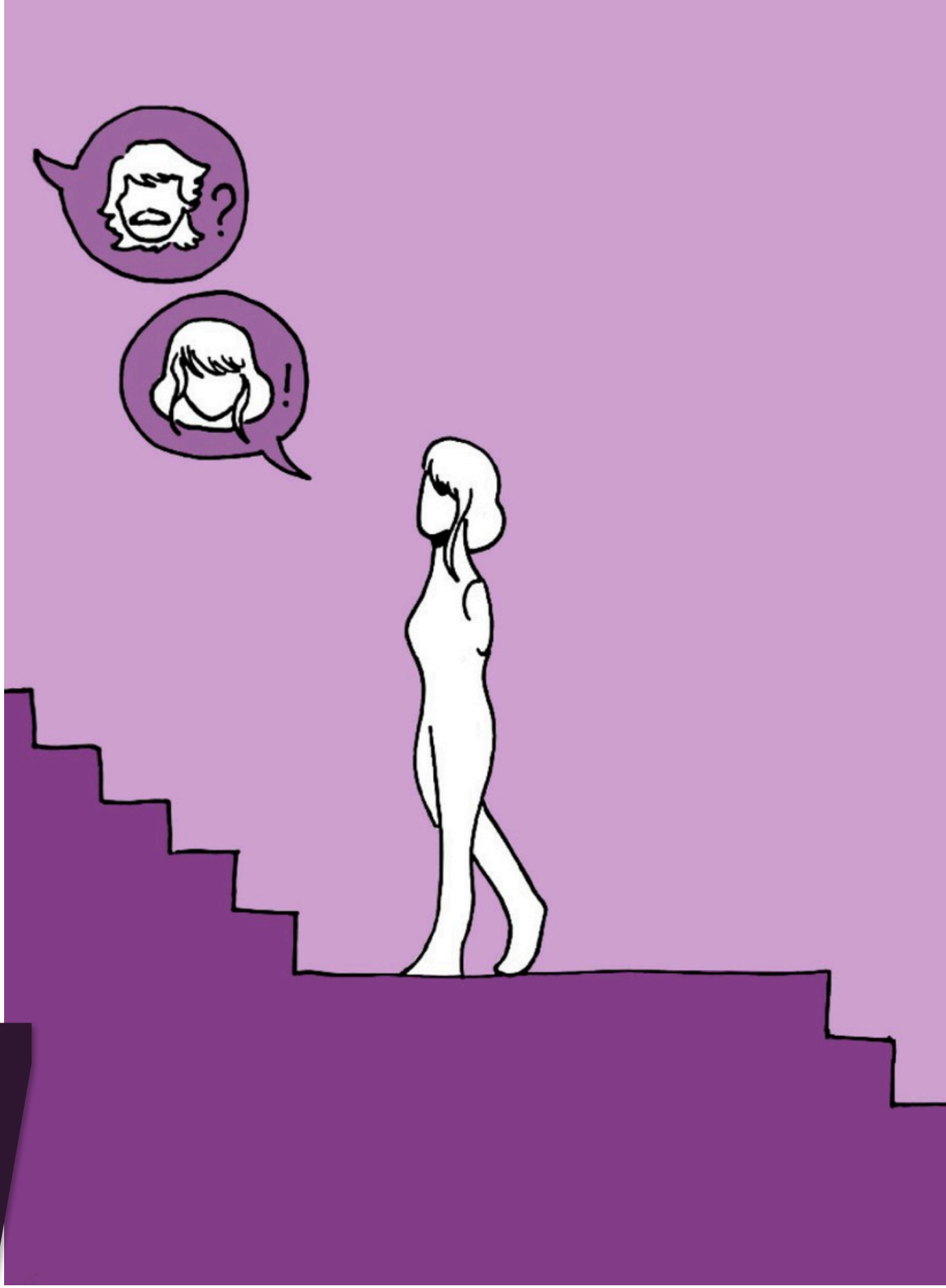
La investigación confirma que el acceso a la educación en la vida adulta sigue siendo una oportunidad desigual. Las experiencias recogidas muestran que muchas mujeres desean continuar aprendiendo, mejorar su situación laboral o recuperar proyectos formativos interrumpidos, pero encuentran obstáculos que no dependen únicamente de su motivación.

El principal aporte del estudio es poner de relieve que estas dificultades no pueden comprenderse de forma aislada. La falta de recursos económicos, los cuidados, la distancia a los centros, los trámites administrativos, el idioma, la discapacidad o las experiencias de discriminación se combinan de manera distinta en cada trayectoria. Por ello, una respuesta educativa eficaz debe partir de la diversidad de situaciones y evitar planteamientos homogéneos. Bajo esta perspectiva, se constata que las dificultades de retorno y permanencia educativa responden a un proceso de exclusión acumulativo y multidimensional condicionado por factores estructurales; por lo tanto, no debe responsabilizarse únicamente a las mujeres de sus limitaciones de tiempo o rendimiento, sino examinar cómo las propias estructuras institucionales agudizan su situación de vulnerabilidad cuando no se muestran flexibles ante la diversidad de sus realidades materiales y de salud (Vicente Herrero & Vicente Herrero, 2023). En consecuencia, una respuesta educativa eficaz debe partir de la diversidad de situaciones y evitar planteamientos homogéneos.

Los grupos focales también muestran que la educación tiene un valor amplio para las participantes. Además de mejorar las posibilidades de empleo, se relaciona con la autonomía, la confianza, la participación social y la posibilidad de construir nuevos horizontes personales. En este sentido, el acceso a la formación no debe entenderse únicamente como una cuestión académica o laboral, sino como una vía de inclusión y fortalecimiento personal.

A lo largo de las sesiones, las mujeres identificaron apoyos que pueden marcar una diferencia real: orientación cercana, acompañamiento continuado, flexibilidad organizativa, ayudas económicas, recursos de conciliación, formación práctica y espacios seguros donde poder expresar dudas y necesidades. Estos elementos no son complementarios, sino condiciones que favorecen que la participación educativa pueda sostenerse en el tiempo.

Este informe constituye una primera aproximación a una realidad compleja y diversa. No pretende ofrecer respuestas cerradas, sino aportar conocimiento útil para seguir avanzando. Escuchar las experiencias de las mujeres participantes permite identificar qué barreras deben transformarse y qué apoyos conviene reforzar para que la educación sea una oportunidad posible, accesible y significativa para todas.



7 AUTORAS

María Pina Castillo

Columbares

Coordinadora de investigación e investigadora principal del proyecto AURORA en Columbares. Graduada en Educación Social, con un Máster en Mediación y un Doctorado Internacional e Industrial en Educación. Desarrolla su labor investigadora desde un enfoque de investigación-acción, convencida de que el conocimiento debe contribuir a transformar la realidad social. Sus principales líneas de investigación se centran en los discursos y delitos de odio, la infradenuncia, las familias en situación de pobreza y exclusión social, el género y la intervención con menores en situación de exclusión social .

Mº Ángeles Hernández -Prados

Universidad de Murcia

Licenciada y doctora en Pedagogía, Premio Nacional Fin de Carrera y profesora titular de la Universidad de Murcia. Su actividad docente e investigadora se centra en la educación para la ciudadanía, la educación familiar, delitos de odio, igualdad de género, corresponsabilidad y la prevención de las violencias desde una perspectiva socioeducativa. Es autora de publicaciones científicas sobre ciudadanía democrática, educación en valores, igualdad, corresponsabilidad, seguridad de la infancia y la adolescencia en los entornos digitales, ciberacoso y discursos de odio. Desde hace más de cinco años colabora como asesora de Columbares en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, entre ellos Esta en tu mano y Rompiendo el Silencio vinculados a los delitos de odio, y Aurora centrado en la atención educativa a mujeres en contextos de vulnerabilidad, contribuyendo a la transferencia del conocimiento científico a la práctica profesional y a la formación de agentes socioeducativos.

Elena Miralles Muñoz

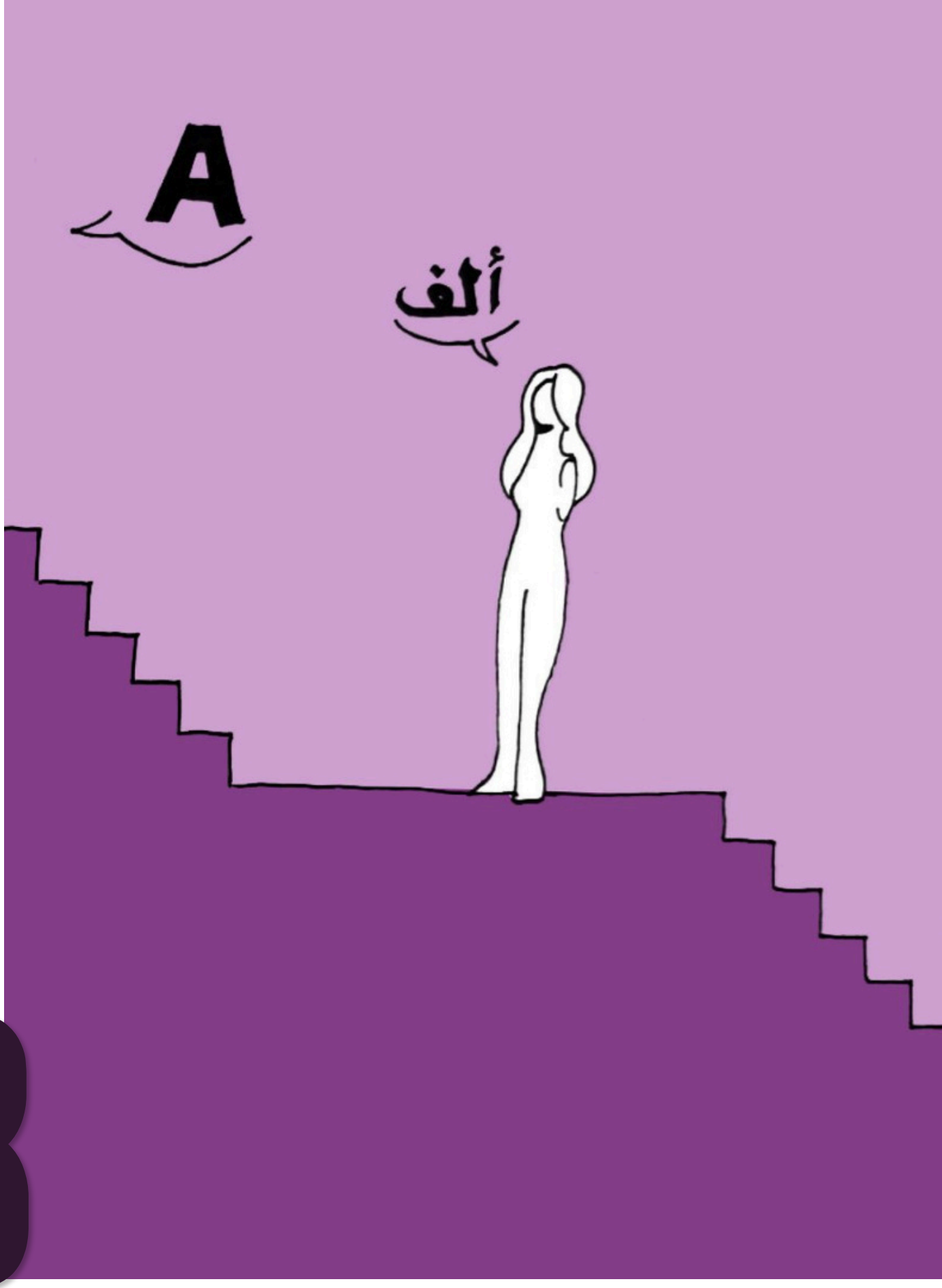
Columbares

Graduada en Pedagogía y experta en formación online. Desarrolla su actividad en el ámbito de la investigación educativa, con experiencia en revisión de literatura científica y adaptación de materiales didácticos para promover la accesibilidad y la inclusión. Su trabajo se orienta al estudio de la educación intercultural e inclusiva, con especial interés en los factores que favorecen el acceso, la permanencia y la reincorporación de personas en situación de vulnerabilidad al sistema educativo. Asimismo, cuenta con experiencia en la intervención con personas con diversidad funcional, integrando una perspectiva pedagógica centrada en la equidad, la participación y la igualdad de oportunidades.

Bienvenida García Martínez

Columbares

Investigadora del proyecto AURORA (Columbares), licenciada en Historia del Arte, Máster en Antropología Social: Cultura, Migración y Salud y Doctora en Educación. Es subdirectora de la revista Cangilón del Museo Etnológico de la Huerta de Murcia. Desarrolla su actividad investigadora en torno al género, los delitos de odio y su infradenuncia, las necesidades y propuestas para la inclusión residencial y la educación intercultural e inclusiva desde el estudio del patrimonio cultural.



8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almonacid Sánchez, C., Cañadas Fernández, E., & Cardona Tur, E. (2025). *Libro blanco sobre el acceso a la*
educación de las mujeres vulnerabilizadas: Mapeo de las barreras y las propuestas educativas. Dykinson.

Ambort, M. E. (2026). Potencialidades del enfoque biográfico para el análisis interseccional: Estrategias metodológicas de un estudio con historias de vida de mujeres migrantes en Argentina. Empiria: *Revista de Metodología de Ciencias Sociales,* (66), 35–[páginas pendientes de confirmar]. https://doi.org/10.5944/empiria.66.2026.47369

Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad.* Universitat de València.

Bandrés Goldáraz, E. (2025). *Feminismo, educación y diversidad en el siglo XXI: Retos y oportunidades para la transformación social* (Vol. 255). Dykinson.

Bartolomei, L., Blundo-Canto, G., & De Muro, P. (2024). How is the capability approach applied to assess well-being impacts? A systematic review. *Journal of Human Development and Capabilities. Advance online publication.* https://doi.org/10.1080/19452829.2024.2369502

Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *International Review of Education,* 63(2), 161–178. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-9

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality (2nd ed.).* Polity Press.

Comisión Europea. (2020). *Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0152

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Delors, J. (2004). Hacia la educación para todos durante toda la vida. *Política Exterior, 18*(100), 183–188. http://www.jstor.org/stable/2064568

De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., & Galán, A. (2020). Análisis de las necesidades formativas de mujeres en situación de vulnerabilidad social. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 143–161. https://doi.org/10.6018/rie.342931

Espinosa Herrera, G., & Osorio García, D. (2023, November 22–24). *Navegando en la complejidad: Desafíos para la investigación social desde la interseccionalidad [Ponencia].* VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Desigualdades, territorios y fronteras: desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina, Salto, Uruguay. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales.

Fundación Adecco. (2026). *Empleo para todas 2026: Mujeres en situación de vulnerabilidad.* Fundación Adecco. https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2026/03/Informe-Empleo-para-todas-2026_.pdf

Jackson, S., & O'Gorman, J. (2020). Living on the margins: Women, adult education, and spaces of resistance. *Gender and Education, 32*(5), 612–628. https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632314

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*, de 4 de mayo de 2006, 17158–17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

León de Valero, R. C. L. (2025). Estrategias educativas inclusivas y los desafíos de las complejidades contemporáneas: Una mirada transcompleja. *Conexiones UG, 3*(1), 93–107.

López Sánchez, C., Vilaseca García, C., & Serrano Japa, J. M. (2022). Interseccionalidad: La discriminación múltiple desde una perspectiva de género. *Revista Crítica de la Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social,* (14), 71–81. https://doi.org/10.24310/chrlpl.14.2022.23314

Lozano-Mulet, P. (2025). Sesgos algorítmicos desde una perspectiva interseccional: La necesidad de una alfabetización digital crítica en educación. *Izquierdas, 54*, e002. https://doi.org/10.4067/S0718-504920250001002

McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 30*(3), 1771–1800. https://doi.org/10.1086/426800

Montero Caro, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho,* (23). https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://sdgs.un.org/2030agenda

Neubauer, A. (2024). Intersectional feminism in the Spanish compulsory education curriculum: The case of LOMLOE. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives,* (19), 1–23. https://doi.org/10.46661/ccselap-11119

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach.* Cambridge University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Patagua, P. E. (2025). "Mi casa, mi hijo y mi marido, la escuela quedaba atrás": Reflexiones sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas desde la perspectiva de género. *Itinerarios Educativos, 22*, e0086. https://doi.org/10.14409/ie.2025.22.e0086

Sánchez-Sainz, M. (Ed.). (2021). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?.* Morata.

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford University Press.

Slowey, M. (2022). *Intersectionality: Implications for research in the field of adult education and lifelong learning.* In Third international handbook of lifelong learning (pp. 1-21). Cham: Springer International Publishing.

Tierno Barrios, S. (2025). La incorporación del enfoque interseccional y la perspectiva de género en el acceso a la justicia frente a factores de desigualdad y discriminación. En R. Guzmán Ordaz (Dir.) & E. García Valverde (Coord.), *Derechos humanos frente a la vulnerabilidad* (pp. 307–318). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0382

Tuñón, I., & Poy, S. (2023). Desigualdades de origen como obstáculo persistente para la integración social de los jóvenes a través de la educación. En *Primera Reunión Nacional Congreso "La construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina"*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17099

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025). *Global education monitoring report 2025: Regional edition.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393267

Unterhalter, E. (2025). Cumulative, collective or conservative? A review of seven decades of writing about women, gender, sex, sexuality and intersectionality in international and comparative education. *International Review of Education, 71*(6), 835–858. https://doi.org/10.1007/s11159-025-10193-y

UN Women & United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2024). *Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2024.* progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2024-es.pdf.

Varela Villarroel, S. D., Valencia Calderón, A. M., Pérez Tapia, M. B., Flores Puma, V. M., Ordoñez Goyes, K. H., & Gallardo, M. F. A. (2025). Hacia una educación interseccional: Sistematización crítica de perspectivas y prácticas. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte, 3*(1), 244–261.

Wechner, S. (2024). Vulnerabilidad interseccional invisibilizada: Violencia sexual y discapacidad. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe, 1*(2), 57–88. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v1i2.67

Vicente Herrero, M., & Vicente Herrero, C. (2023). La exclusión educativa en España: Una realidad del siglo XXI. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF), 9*, 115–149. https://revistas.um.es/reif/article/view/

Colabora:

UNIVERSIDAD DE MURCIA