
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 32 Número 10

20 de febrero 2024

ISSN 1068-2341

Trayectorias Educativas de Mujeres Latinoamericanas Residentes en España: Una Perspectiva Interseccional y Biográfica¹

Maria-dos-Remédios Rodrigues

Universidad de Sevilla

España



José González-Monteagudo

Universidad de Sevilla

España

Citación: Rodrigues, 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>

Resumen: La educación de las mujeres migrantes constituye una temática poco investigada en el contexto español. El artículo ofrece una contribución en este ámbito, mediante el análisis de las trayectorias y experiencias educativas de mujeres migrantes latinoamericanas en España, centrándose en la educación formal y no formal, desde la perspectiva interseccional y biográfica. El estudio es de

¹ Este artículo publica resultados parciales del proyecto de investigación “Las trayectorias educativas de las mujeres inmigrantes en Brasilia (Brasil) y Sevilla (España): un estudio biográfico comparativo”, del programa de doctorado de la Universidad de Sevilla, España. La investigación contó con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, Brasilia, Brasil, a través del Programa de Licencias Pagadas para Estudios.

enfoque cualitativo, basado en 12 entrevistas biográfico-narrativas con mujeres migrantes latinoamericanas. La intersección entre los ejes de desigualdad, género y migración condiciona y configura las trayectorias educativas de estas mujeres, que sufren situaciones de desigualdad y vulnerabilidad que dificultan, en algunos casos, el desarrollo de actividades educativas (formales y no formales sea en escuelas y universidades o en instituciones del tercer sector). Se observa que la participación y culminación de procesos educativos contribuye a la cohesión social en el país de acogida en interés de la equidad.

Palabras clave: educación de inmigrantes; género y migración; interseccionalidad; equidad

Educational trajectories of Latin American women living in Spain: An intersectional and biographical perspective

Abstract: The education of migrant women is a topic that has seen little research in the Spanish context. This article contributes to this area by analysing the educational trajectories and experiences of Latin American migrant women in Spain, focusing on formal and non-formal education from an intersectional and biographical perspective. The study has a qualitative approach, based on 12 biographical-narrative interviews with Latin American migrant women. The educational trajectories of these women are shaped and conditioned by the intersection between the axes of inequality, gender, and migration conditions. They suffer situations of inequality and vulnerability that hinder, in some cases, the development of educational activities (formal and non-formal, whether in schools and universities or third sector institutions). It is observed that the participation and completion of educational processes contributes to social cohesion in the host country in the interest of equity.

Key words: immigrant education; gender and migration; intersectionality; equity

Trajatórias educativas de mulheres latino-americanas que vivem na Espanha: Uma perspectiva interseccional e biográfica

Resumo: A educação das mulheres migrantes é um tema pouco pesquisado no contexto espanhol. Este artigo oferece uma contribuição a esse campo ao analisar as trajetórias e experiências educacionais das mulheres migrantes latino-americanas na Espanha, concentrando-se na educação formal e não formal a partir de uma perspectiva interseccional e biográfica. A abordagem do estudo é qualitativa, com base em 12 entrevistas biográfico-narrativas com mulheres migrantes latino-americanas. A interseção entre os eixos de desigualdade, gênero e migração condiciona e molda as trajetórias educacionais dessas mulheres, que sofrem situações de desigualdade e vulnerabilidade que impedem, em alguns casos, o desenvolvimento de atividades educacionais (formais e não formais, seja em escolas e universidades ou em instituições do terceiro setor). Observa-se que a participação e a culminância dos processos educacionais contribuem para a coesão social no país anfitrião em prol da equidade.

Palavras-chave: educação de imigrantes; gênero e migração; interseccionalidade; equidade

Trayectorias Educativas de Mujeres Latinoamericanas Residentes en España: Una Perspectiva Interseccional y Biográfica

El abordaje del fenómeno de la educación en sí mismo ya es un desafío teórico importante, considerando su complejidad e historicidad. ¿Y qué decir cuando se añaden las cuestiones de género y migración? Esta es la perspectiva desde la que se desarrolla este trabajo.

La relación entre educación y migración femenina es cada vez más evidente. El crecimiento del flujo migratorio de mujeres se inicia a finales del siglo XX, vinculado a la demanda laboral

centrada en los sectores del servicio doméstico y los cuidados. La condición de mujer migrante suele estar asociada a ocupaciones desprestigiadas y estigmatizadas (Moreno-Colom & López-Roldán, 2018). El movimiento migratorio de mujeres latinoamericanas hacia España es una realidad social. Según los últimos datos, en España residen 2.764.718 mujeres migrantes, de las cuales 878.356 (31%) proceden de América Latina (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023).

Las trayectorias educativas de estas mujeres migrantes están caracterizadas por experiencias vividas, dificultades enfrentadas, espacios habitados, silencios, invisibilidades, aislamientos y relaciones cambiantes con la sociedad del país de acogida. Resulta importante deconstruir y construir políticamente los debates sobre las mujeres para contrarrestar y desmontar los procesos de invisibilidad e inmovilidad provocados por el patriarcado, la segregación y la discriminación étnica (hooks, 2019; Solnit, 2017). Estos procesos permean sus trayectorias educativas en busca de la equidad, entendida como principio fundamental para alcanzar la justicia social, que se hace accesible a través de la lucha de clases y la lucha entre los actores sociales en sus respectivos espacios sociales (Azevedo, 2013).

El origen de los términos educación no formal y educación formal es anglosajón. La diferencia entre estos términos se establece en función del espacio escolar (Gohn, 2016; Trilla, 2008). Este estudio aborda la educación no formal, realizada fuera de la escuela y ofrecida por organizaciones del Tercer Sector, como la educación formal del sistema educativo, desarrollada por escuelas y universidades. Hay que recordar que ambos tipos de educación pueden ser ofrecidos por otras instituciones. Por tanto, no pretende entrar específicamente en el campo de la *Bildung* que Suarez (2005) conceptualiza de forma resumida en la expresión “formación cultural”, ni tampoco en la educación informal, referida al aprendizaje que se produce durante el proceso de socialización (Gohn, 2016; Trilla, 2008).

La educación no formal, entendida como aquella que se desarrolla “en el mundo de la vida” compartiendo experiencias, fundamentalmente en espacios y acciones colectivas cotidianas (Gohn, 2016; Trilla, 2008) se presenta como parte del aprendizaje de la trayectoria educativa de las mujeres migrantes, de tal manera que se considera un espacio de acogida y educación no formal para estas mujeres, especialmente cuando llegan al país de acogida. Se basa en temas que contemplan cuestiones burocráticas documentales, derechos laborales, adaptación e integración social (Alenius, 2016; Terrón-Caro et al., 2022). La educación formal de las mujeres migrantes, caracterizada con un contenido predeterminado (Gohn, 2016; Trilla, 2008), se constituye como una oportunidad de estudio y, en consecuencia, de seguridad y calidad de vida. Se basa en conocimientos científicos capaces de contribuir al bien de todos (Gohn, 2016; González, 2022). Además, constituye una puerta de entrada a la sociedad, pues la educación también es clave para la cohesión social.

En esta perspectiva, considerar la interseccionalidad de la nacionalidad vinculada al género busca contemplar la equidad entre mujeres nativas y migrantes (hooks, 2019), la inclusión de estas de manera más justa e igualitaria en la educación, los empleos y la vida social en el nuevo país de acogida, con el fin de borrar los estereotipos atribuidos a la figura de la mujer migrante, habitualmente considerada como ignorante y poco cualificada (Grimson & Jelin, 2006). Hablar de equidad en este contexto significa comprender que existen diferencias y desigualdades que estructuran el campo de las mujeres y la migración y que es necesario tener en cuenta para garantizar a todas las mujeres la dignidad y el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

En concreto, nos proponemos analizar las trayectorias y experiencias educativas de las mujeres migrantes latinoamericanas en España, centrándonos en la educación no formal y formal desde la perspectiva interseccional y biográfica. Además, la investigación se analizó a partir de las voces, experiencias y conocimientos de las mujeres migrantes latinoamericanas. Se exploran los retos que enfrentan las mujeres durante sus itinerarios educativos en su condición de migrantes en Sevilla,

para contextualizar las barreras y límites a los que están expuestas, es decir, se considera la interseccionalidad. Es preciso especificar que el foco central de este estudio es la trayectoria educativa de las mujeres migrantes latinoamericanas, no el fenómeno de la migración en sí mismo.

El artículo se compone de cuatro apartados. En un primer momento presentamos estudios que han abordado el tema, con referencia a cuatro temáticas: género, migración, educación e interseccionalidad. Posteriormente se aborda la metodología, se presentan los resultados y las conclusiones del estudio.

Género y Migración: La Feminización de la Migración

La perspectiva de género aplicada a estudios sobre migración considera a la mujer migrante como protagonista activa en los procesos migratorios que se han dado desde los años 1980 (Ezquerro, 2012; Micolta, 2007). La feminización de la migración se presenta como un aspecto distintivo de la movilidad humana, ya que en los últimos años el número de mujeres migrantes ha sido superior al de hombres migrantes de la población migrante internacional (Naciones Unidas [ONU], 2019). En este contexto surge la expresión “feminización de la migración”.

El cambio va más allá de lo cuantitativo y alcanza lo cualitativo. Así, antes la mujer migrante era generalmente caracterizada como acompañante del marido. El análisis de este fenómeno se ha abordado históricamente desde las Ciencias Sociales, reduciendo el papel de la mujer al acompañamiento del marido en lugar de situarla como parte integrante del movimiento migratorio (Courtis & Pacecca, 2010; Dornelas & Ribeiro, 2018), dejando fuera su protagonismo, que aparece principalmente en el bienestar de las relaciones con la sociedad de acogida. Esta situación ha cambiado y actualmente hay un número creciente de mujeres que emigran por sí mismas y que incluso rompen esquemas patriarcales (Marinucci, 2007), impulsando relaciones más igualitarias.

Existen tres dimensiones que justifican la necesidad de estudiar el fenómeno de la migración femenina. La dimensión cuantitativa se justifica por el elevado número de mujeres migrantes; la dimensión de visibilidad tiene relación con la mayor presencia en ámbitos sociales y académicos del enfoque de género; por último, la dimensión cualitativa se centra en el cambio de perfil de las mujeres migrantes, con vistas a su autonomía y emancipación (Marinucci, 2007; Terrón-Caro et al., 2022).

En Sevilla hay 29.952 personas migrantes procedentes de América Latina. De estas, 18.272 (61%) son mujeres inmigrantes latinoamericanas, según datos del INE (2023). Si pensamos sociológica y ontológicamente, se entiende que esta cantidad va más allá de la estadística. Se refiere a experiencias y esperanzas de construir una vida de calidad para ellas y sus seres queridos.

Sin embargo, no se pueden olvidar las razones por las que las mujeres emigran, más allá de cuestiones económicas, políticas o religiosas, a causa de la violencia o las catástrofes naturales. Las mujeres también migran por razones de estudio, independencia y empoderamiento. Así, dejan atrás sus ciudades y sus formas de ser y vivir (Dornelas & Ribeiro, 2018) y comienzan a escribir otra historia en el país de acogida, pero a la luz de su pasado. Los factores motivadores que describen cualquier decisión de las mujeres para dejar su país de origen y elegir un país de destino son mucho más complejos que la estructura tradicional de *push/pull* (Fallon Mody, 2019; González, 2022), ya que existe un entrelazamiento entre motivos primarios y secundarios. La decisión de emigrar rara vez está vinculada a un único factor. La migración está motivada por diversos factores (Fallon Mody, 2019), entre los cuales se incluyen el asilo político y las cuestiones económicas.

Debido a estos elementos, es necesario considerar la interseccionalidad para estudiar esta cuestión, fundamentalmente cuando se trata de educación, con el objetivo de desarrollar el conocimiento y la reflexión para abordar este fenómeno complejo y cambiante.

Educación de las Mujeres Inmigrantes: Trayectorias Educativas

Los caminos seguidos o las líneas de desarrollo a largo plazo que caracterizan el curso vital de las personas se denominan trayectorias (Elder et al., 2003). Las trayectorias se basan en la teoría del curso de la vida, articulada y materializada en los cambios desarrollados durante de largos periodos de tiempo (Mayer, 2009). Este enfoque sostiene que la vida de las personas está influenciada por contextos biográficos e históricos, sujetos a cambios continuos (Elder et al., 2003), incluyendo el impacto de las transiciones y su influencia en las trayectorias posteriores (Troiano et al., 2019).

El concepto de trayectoria educativa se refiere a “cómo los individuos proceden a través de las diferentes etapas educativas, cómo las combinan con otras esferas de la vida, cómo afrontan las transiciones y cómo toman decisiones con respecto a su carrera educativa” (Cuconato, 2016, p. 20). Las personas pueden seguir múltiples trayectorias a lo largo de su vida, que están determinadas simultáneamente por sus propios objetivos y motivaciones y por las demandas y oportunidades que ofrece el contexto (Klaczynski & Reese, 1991).

La ausencia de la trayectoria de las mujeres en los escritos producidos por los teóricos que siguieron el supuesto de que los hombres eran más aptos para asumir riesgos que las mujeres, tiene como consecuencia la invisibilidad de estas (Dornelas & Ribeiro, 2018; hooks, 2019). Las mujeres, al ser vistas como las que custodiaban la comunidad y cuidaban de la estabilidad, vieron ignorada su participación en el proceso migratorio y su representación en el fenómeno. Esta situación ha tenido un impacto importante en la poca atención prestada a las trayectorias educativas de las mujeres migrantes. Sin embargo, sabemos que las mujeres tienen narrativas sociales que componen la realidad y que van más allá de las palabras, porque están cargadas de ideas, imágenes y acciones que forman parte del tejido social.

La temática de la migración con perspectiva de género acompaña las transformaciones de las últimas décadas en la migración femenina, abriendo nuevos debates sobre las líneas de investigación que permiten reflexiones necesarias desde nuevos marcos y cuestiones teóricas, tales como la crisis del capitalismo global (Cabezón-Fernández & Oso 2022; Leiva-Olivencia, 2014), la cual puede tener una influencia relevante en el desarrollo de las trayectorias educativas.

La educación es un factor central porque a través de ella las mujeres inmigrantes pueden empoderarse, salir de la invisibilidad y emanciparse, tomando el control de sus vidas, sin someterse a la toma de decisiones de los hombres (hooks, 2019; Solnit, 2017; Yaman Ortas, 2021).

En esta perspectiva, la trayectoria educativa de las mujeres inmigrantes latinoamericanas, a través de sus propias narrativas, nos permite hacer comparaciones entre perfiles muy diversos. Puede tratarse de la historia de vida de una mujer con residencia legal en el país de acogida y que estudia un doctorado en una universidad, la cual, a pesar de su condición privilegiada, pasa por situaciones de prejuicio, discriminación y opresión por el hecho de ser mujer inmigrante (González, 2022; Romens, 2021). Y también puede tratarse de la historia de vida de una mujer inmigrante en situación irregular, que puede vivir situaciones de prejuicio muy complejas (Hurtado Saa, 2018; Keating, 2019), cómo ser considerada prostituta.

La investigación revela que las circunstancias configuran las posibilidades y los recorridos en el contexto de la educación de maneras que son, al mismo tiempo, similares y diferentes. Las posibilidades sociales e institucionales, los límites y la capacidad del individuo para actuar y afrontar los retos derivados de las condiciones sociales de inclusión y exclusión hacen que las opciones para las minorías étnicas y políticas sigan siendo ambivalentes (Crenshaw, 2019; hooks, 2019) y están plagadas de requisitos previos.

Con ello, se entiende que existe una diferencia en la recepción de la mujer inmigrante cuando asiste a la universidad como estudiante internacional, vista como fuente de dinero y capital humano

(Cabezón-Fernández & Oso, 2022; Mendoza Pérez, 2022), o si se encuentra, por ejemplo, en situación de refugiada. El uso de determinadas expresiones que vinculan a estas mujeres puede situarlas en condiciones de inferioridad respecto a otras, lo que puede comprometer su emancipación.

En la experiencia migratoria existe un saber llamado pedagógico, que se manifiesta a través de relatos narrativos y biográficos. Por un lado, existe una conexión inseparable entre la narrativa del itinerario biográfico y la narrativa del itinerario existencial. Por otro lado, la propia experiencia migratoria se convierte en experiencia pedagógica. Estos procesos se fusionan y, de este modo, conforman la trayectoria educativa de las personas migrantes, que tiene que ver con nuevos códigos culturales y con la adquisición de un nuevo lenguaje que se mueve entre el otro y el yo (Contreras Domingo, 2010; Elder et al., 2003).

El campo de las trayectorias educativas de los aprendizajes formales y no formales saca a la luz las aportaciones de los teóricos, ya que su investigación es un complemento fundamental para la comprensión del tema. Así, la educación es un fenómeno complejo, porque se puede educar tanto en la escuela como en la calle (Gohn, 2016; Trilla, 2008).

La educación formal es institucionalizada, proporciona contenidos, está metódicamente organizada y se desarrolla en espacios específicos, como escuelas y universidades. Por otra parte, la educación no formal ocurre a partir del intercambio de experiencias entre personas, siendo promovida en espacios colectivos (Gohn, 2016; Trilla, 2008), como asociaciones y fundaciones. La educación no formal puede funcionar como un lugar de inclusión y fortalecer la comprensión de las estructuras sociales más formales.

La Interseccionalidad como Perspectiva Epistemológica y Metodológica

Para comprender el desarrollo de las trayectorias educativas de las mujeres migrantes latinoamericanas teniendo en cuenta los contextos y el paso del tiempo es esencial poner el foco en la interseccionalidad. Este término ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En la actualidad, la interseccionalidad se ha convertido en un campo de estudio en sí mismo (Collins & Bilge, 2021; Kyrillos, 2020) y en un concepto central en los debates políticos y académicos. Pero, ¿qué es la interseccionalidad? Para responder a esta pregunta hay que tener en cuenta que existen divergencias entre teóricos y activistas en cuanto a su definición (Collins & Bilge, 2021; Rodó-Zárate, 2021), lo que muestra su amplitud. En la definición de Akotirene (2019), por ejemplo, se trata de un proceso de descubrimiento que muestra que la realidad es mucho más compleja y contradictoria de lo que parece.

La visión de Crenshaw (2019) es similar a esta línea de pensamiento y señala que la interseccionalidad es una sensibilidad analítica, es decir, es una forma de pensar sobre las similitudes y diferencias que están conectadas con el poder, razón por la cual en esta investigación se ha optado por su uso.

Más allá de la consideración de los ejes de desigualdades, los autores advierten que, para aproximarnos a la aplicabilidad de la teoría interseccional, es necesario tener en cuenta tres aspectos: la aplicación de marcos interseccionales a la investigación; los debates teóricos y metodológicos sobre la interseccionalidad como paradigma; y las intervenciones políticas que utilizan enfoques interseccionales (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2019). Así, el enfoque de la interseccionalidad se entrelaza con las acciones colectivas de quienes investigan y de quienes detentan el poder.

Los ejes de desigualdad que conforman la interseccionalidad también son objeto de debate. Algunos autores han elaborado incluso una lista de estos ejes (Akotirene, 2019). La migración es uno de los ejes contemplados.

El género, el estatus de ciudadanía y otras categorías sitúan a las personas de forma diferente en el mundo. La interseccionalidad proporciona un marco para analizar las desigualdades sociales y las desigualdades económicas como medida de la desigualdad social general” (Collins & Bilge, 2021, p. 64). La condición interseccional puede influir de manera significativa y diferencial en la constitución de las trayectorias educativas de las mujeres migrantes.

Cuando a la mujer se le suma otra vulnerabilidad, la de ser migrante, entre tantas otras, esta yuxtaposición se convierte en una acumulación de desafíos, lo que puede hacer más complejo y excluyente su trayecto formativo (Crenshaw, 2019). Por lo tanto, estar en la intersección de varios factores de desigualdad es estar en desventaja de múltiples maneras.

Para Collins & Bilge (2021) la interseccionalidad se presenta como una valiosa herramienta analítica y organizativa en el ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades para comprender las injusticias sociales, la desigualdad, y también como aporte teórico para protestar, plantear alternativas y resolver problemas políticos y sociales, así, busca la equidad social. Eso significa que cuando su consideración se sitúa al alcance de la sociedad en general, se contribuye al cambio de comportamiento, interpretación, reconocimiento y visibilidad de las personas en relación con los beneficios que todos han de recibir. Crenshaw (2019) y Collins & Bilge (2021) señalan que la interseccionalidad aún no es considerada un factor determinante en la lucha por la inclusión de las mujeres y, como tal, necesita una atención específica.

Como indican Akotirene (2019) y Rodó-Zárate (2021), la interseccionalidad ofrece oportunidades para mostrar nuevos caminos y estrategias de abordaje. La interseccionalidad también posibilita encontrar soluciones que resuelvan y/o alivien los problemas, no porque sean capaces de explicarlo y resolverlo todo, sino porque entran en la línea de la interrelación entre sistemas de dominación y cómo esta interrelación se configura de forma concreta y desigual en la vida cotidiana de las personas.

La interseccionalidad, entonces, pretende analizar la relación entre lo estructural y lo vivido, a partir de una mirada relacional, plural y contextual (Akotirene, 2019), sin olvidar las heridas causadas por la condición de estar en esta posición.

Método

La metodología empleada es cualitativa, con un enfoque emergente, interpretativo y abierto, lo que permite filtrar los datos a través de una lente personal, situada en un momento sociopolítico e histórico determinado (Creswell, 2007; Lakatos & Marconi, 2003). Este modelo plantea la posibilidad de problematizar y comprender los matices multifacéticos que configuran la complejidad y la dinámica de los fenómenos sociales.

Asimismo, este estudio emplea la investigación biográfica, que se ocupa de los procesos de génesis y transformación de los sujetos vinculados a un espacio social, intentando comprender las formas en que las experiencias configuran los itinerarios a lo largo del tiempo, cruzando lo narrado y lo vivido (Delory-Momberger, 2012; Schütze, 2008). La epistemología de investigar, narrar, mirar y escuchar es considerada una perspectiva inherente a la investigación, proporcionando la aprehensión e interpretación de las experiencias humanas.

Participantes

Las participantes son 12 mujeres migrantes originarias de América Latina que han vivido más de dos años en España. Todas las entrevistas fueron realizadas en Sevilla, las entrevistas se programaron por WhatsApp. El contacto e invitación con las mujeres inmigrantes latinoamericanas ocurrió de cuatro maneras: 1) remisiones de personas que conocían a mujeres inmigrantes y facilitaron sus contactos; 2) remisiones de expertos que trabajan en instituciones dirigidas a mujeres

inmigrantes; 3) remisiones de las propias mujeres inmigrantes; 4) mediante participación de los investigadores en eventos y formaciones sobre migración promovidos por entidades públicas y del tercer sector donde la investigadora se reunió con mujeres inmigrantes. Los lugares de las entrevistas fueron: siete en cafeterías, tres en el lugar de trabajo y dos en universidades, y tuvieron lugar entre los meses de febrero a diciembre de 2022.

Se realizaron entrevistas a mujeres migrantes latinoamericanas de diferentes perfiles (paridad de nacionalidad, nivel educativo, edad, motivo de la migración, estado civil, maternidad). Cabe señalar que, aunque sus realidades son similares a las de otras mujeres inmigrantes, su especificidad hace que su proceso de migración sea diferenciado de otros grupos de mujeres migrantes, debido al nicho laboral (limpieza y cuidados), requisitos de acceso a la nacionalidad más favorable o dominio del idioma (Cabezón-Fernández & Oso, 2022; Romens, 2021). Las entrevistas duraron aproximadamente una hora y todas fueron realizadas, transcritas y editadas por los investigadores. Se garantiza la confidencialidad de las participantes, por lo que sus nombres se sustituyeron por pseudónimos, además de firmar una declaración de consentimiento y confidencialidad.

Instrumentos

Se aplicaron entrevistas biográfico-narrativas (Gibbs, 2012; Wengraf, 2012) a mujeres migrantes latinoamericanas. El guion de la entrevista se estructuró en torno a cinco dimensiones: identidades; trayectorias educativas; experiencias personales y afectivas; género y migración; sección libre. La dificultad enfrentada en la realización del trabajo de campo está relacionada con las cuestiones y condiciones de vivir y estar en la ciudad. En la Tabla 1 se enumeran las mujeres inmigrantes latinoamericanas entrevistadas.

Tabla 1

Perfiles de las Mujeres Migrantes Latinoamericanas Entrevistadas

Nombre Ficticio	Edad	Nacionalidad	Ocupación	Nivel Educativo
Alzira	27	brasileña	investigadora	enseñanza superior
Ángela	42	colombiana	desempleada	enseñanza superior
Antonia	45	brasileña	empresaria	bachillerato
Beatriz	39	hondureña	limpiadora	enseñanza superior
Camila	29	nicaragüense	camarera	enseñanza secundaria
Celina	52	uruguay (doble nacionalidad)	empresaria	enseñanza superior
Diana	29	nicaragüense	cuidadora de personas mayores	enseñanza secundaria
Gabriela	45	venezolana	cuidadora de personas mayores	enseñanza superior
Gloria	26	salvadoreña	investigadora	enseñanza superior
Marta	44	cubana (doble nacionalidad)	locutora	enseñanza superior
Olga	23	argentina (doble nacionalidad)	investigadora	enseñanza superior
Valeria	50	paraguaya (doble nacionalidad)	técnica en migración	enseñanza superior

Nota: Elaboración propia a partir de los relatos de vida de las mujeres latinoamericanas entrevistadas.

Según los datos de la Tabla 1, la edad media de las 12 mujeres inmigrantes latinoamericanas entrevistadas es de 37 años. América del Sur está representada por seis países: Argentina, Brasil, Paraguay, Venezuela, Uruguay y Colombia. El Caribe está representado por los países de Cuba, El Salvador, Nicaragua y Honduras. En cuanto al nivel de estudios, nueve de ellas tienen estudios superiores, dos tienen estudios secundarios y una tiene estudios Bachillerato. Cabe señalar que cuatro de ellas tienen doble nacionalidad.

Procedimientos de Análisis

En cuanto al proceso de análisis de las entrevistas, se utilizó el programa MAXQDA (Moriña, 2017). Los datos fueron interpretados con una óptica hermenéutica crítica (Gadamer, 2002; Ricoeur, 2006) en relación con lo narrado, usando la perspectiva interseccional (Collins & Bilge, 2021; Crenshaw, 2019), concretando su aplicación al considerar otros ejes en los que se inscriben las mujeres migrantes latinoamericanas, como la raza, la nacionalidad y los retos a los que se enfrentan por encontrarse en condiciones de mayor vulnerabilidad. También se han tenido en cuenta los aportes sociológicos sobre migraciones (Mendoza Pérez, 2022) y trayectorias educativas (Romens, 2021; Yaman Ortas 2021).

En primer lugar, se definieron deductivamente las categorías preliminares y, a continuación, los códigos/descripciones, seleccionados tras diversas lecturas, reflexiones y diferentes decisiones tomadas durante el proceso de elaboración del estudio. En segundo lugar, se etiquetaron de manera inductiva las entrevistas y se agruparon los extractos en diferentes temas. Por último, la lectura y el análisis sistemático de esta información permitieron la abstracción, el análisis y la construcción de categorías finales de análisis y argumentación.

Tras los pasos anteriores, se llegó a las categorías que se enumeran a continuación, las cuales muestran trayectorias educativas de mujeres migrantes y sus vinculaciones con otros ejes de desigualdad, para configurar así la mirada interseccional.

Resultados/Análisis

El proceso migratorio de las 12 mujeres migrantes latinoamericanas a Sevilla está relacionado con diferentes motivos migratorios: amenazas de muerte; cuestiones políticas, sociales y económicas en el país de origen; estudios y amor. Estos elementos caracterizan e interfieren en la composición de la trayectoria educativa de cada mujer, ya sea educación no formal o educación formal. Dicho esto, se refuerza la importancia de utilizar la base interseccional de análisis defendida por Crenshaw (2019), que enfatiza la sensibilidad hacia otros ejes. Con base en los contextos de educación ya señalados, dicha trayectoria está marcada por historias singulares y colectivas; así, estas mujeres componen diferentes grupos educativos. A continuación, se presentan las categorías, de acuerdo con los fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas.

Ausencia de Establecimiento de Trayectorias Educativas en el País de Acogida

De las 12 mujeres migrantes latinoamericanas entrevistadas, dos de ellas, Camila y Antonia, no han experimentado ninguna de las dos modalidades de educación investigadas, es decir, la educación no formal y la educación formal en Sevilla. La falta de continuidad en sus estudios se materializa en estas dos mujeres inmigrantes latinoamericanas, que no cursaron estudios superiores en su país de origen:

Siempre he intentado investigar, no te lo voy a negar, pero nunca he tenido la oportunidad [...]. Mi trabajo nada más. Era estar 24 horas ahí y ya no, ya no tenía el

tiempo para estudiar o para hacer algo más. (Camila, 29 años, nicaragüense, camarera)

Porque me he dedicado a ser madre e hice lo que tenía que hacer. Ganas de estudiar tenía, tengo. (Antonia, 45 años, brasileña, emprendedora)

Una posible explicación es la falta de oportunidades unida al factor tiempo debido a la excesiva carga de trabajo. Desde una perspectiva de género se evidencia que la hegemonía del sistema patriarcal involucra a estas mujeres principalmente en la maternidad y en los cuidados (Collins & Bilge, 2021; Yaman Ortas, 2021). Otro elemento que agrava esta dificultad es la propia burocracia educativa, que paraliza la intención de participar en procesos educativos y hace que la mujer migrante, ya en desventaja, desista antes incluso de empezar. Como perspectiva de futuro, las mujeres sueñan con tener un grado algún día, ya que se encuentran en la búsqueda de un espacio en el que sean realmente escuchadas y valoradas.

En línea con lo anterior, otros retos complejizan la trayectoria educativa de las mujeres migrantes latinoamericanas en Sevilla, entonces, buscan otro espacio para actuar. A continuación, dos narrativas de quienes se incluyen en este tipo y optan por emprender:

Yo soy inmigrante, soy legal, tengo mi documentación, mis papeles, no tengo un DNI, tengo TIE y creo que eso las empresas no lo quieren. Por eso he tenido que meterme a autónoma y crear mi propio negocio, porque, la verdad, es que no conseguía trabajo [...]. (Antonia, 45 años, brasileña, emprendedora)

Y bueno actualmente que tengo la pastelería, que siga creciendo en este caso no sé cómo lograr, que todo se haga como la mejor pastelería sin gluten de Sevilla. Si no, pues, no sé. Si me veo a ver si puedo así crecer es como entrar en una cafetería. Yo que sé, una sucursal. (Celina, 52 años, uruguaya, emprendedora)

La opción que encuentran es iniciar una actividad de emprendimiento, no sin antes experimentar el subempleo, como se refleja en sus narraciones. Entonces, se lanzan a un campo laboral desconocido, al abrir negocios en el sector turístico, característico de la ciudad de Sevilla, como una estrategia para poder permanecer en la ciudad. El espíritu empresarial exige tiempo tanto para el propio trabajo como para resolver cuestiones burocráticas relacionadas con el funcionamiento del negocio.

Otro hecho a destacar entre los obstáculos para la construcción de una trayectoria educativa en el país de acogida es el hecho de que las mujeres migrantes latinoamericanas no se sienten personas de pleno derecho y no se ven a sí mismas como ciudadanas. Esto puede provocar silencios y aislamiento ante situaciones de violencia moral, laboral y sexual. Seis mujeres migrantes latinoamericanas se encuentran en esta situación. Estos dos testimonios reflejan esta cuestión:

Iba por la Avenida de la Palmera, en Sevilla, y vino un coche. Se paró solo para preguntarme cuánto le cobraba por hacerle algo sucio y yo lo único que le dije fue que le iba a tomar la matrícula del coche [...]. Me acuerdo, es como que buscas algo por ser mujer inmigrante, buscas algo que no estás buscando. Entonces, porque para mí es como que fuera una puta. [...] hay personas que creen que, porque eres latina, eres muy fogosa, y entonces en ese aspecto lo he vivido y lo sigo viviendo, no son pocas veces. (Camila, 29 años, nicaragüense, camarera)

Preguntan ¿es verdad que las brasileñas cobran para dormir con sus maridos y he dicho no, eso lo hacen las prostitutas. [...] Una vez me pasó eso y la verdad que a mi marido no lo conté porque aprecio mucho esa familia, pero siempre que vamos allí

evito ver estas personas porque me ha llamado puta en mi cara. (Antonia, 45 años, brasileña, emprendedora)

Las narrativas de las mujeres migrantes latinoamericanas incluyen cuestiones sobre sus experiencias de acoso sexual. Ambas se enmarcaron dentro del estereotipo de la mujer inmigrante latina prostituta que atormenta sus vidas, causándoles dolor, sufrimiento y silenciamiento. Estar en esta interseccionalidad trae consigo un cúmulo de retos que enfrentar, porque en la sociedad de acogida existe un cuestionamiento permanente de las mujeres migrantes, percibidas como prostitutas, objetos, productos (Hurtado Saa, 2018; Keating, 2019) y como personas ignorantes y atrasadas (Grimson & Jelin, 2006).

Estos datos muestran lo que ya se había advertido: los factores que dificultan o imposibilitan el desarrollo de trayectorias educativas son diversos, incluyendo la falta de oportunidades, el no disponer de tiempo y el papel tradicional de la mujer en la sociedad y en la familia, y la manera como son visibilizadas o invisibilizadas por la sociedad de acogida. Todo esto dificulta que las mujeres migrantes latinoamericanas se impliquen en actividades educativas.

Trayectorias de Mujeres Latinoamericanas en la Educación no Formal: Instituciones del Tercer Sector

Las trayectorias educativas vinculadas a la educación no formal, en el contexto de este estudio, están representadas por la educación ofrecida a través del tercer sector. Desde esta perspectiva, seis de las 12 mujeres entrevistadas (Beatriz, Diana, Gabriela, Ángela, Marta y Valeria) han participado en educación no formal, en distintas modalidades (presencial/híbrido/on-line) orientada a la inclusión y especialización laboral, cultural y de ocio, implicándose en proyectos específicos para mujeres migrantes con foco en las cuestiones: derechos laborales, derechos de extranjería, interculturalidad, empoderamiento, ciudadanía y homologación de certificados. Sobre el aspecto educación no formal son reveladores los testimonios de dos mujeres:

Y entonces empecé a hacer cursos de ayuda a domicilio, hice un curso de cocina española e hice un curso de habilidades domésticas en el hogar y un curso también de economía doméstica. (Diana, 24, años, nicaragüense, cuidadora de personas mayores)

Hice un taller donde explicaban lo de la Feria de Sevilla. Un curso de estrategia para manejar el estrés, violencia de género, de competencias digitales y de cómo se hace el currículum en este país. (Gabriela, 45 años, venezolana, cuidadora de personas mayores)

Ambas mujeres encontraron en estos cursos indicaciones y orientaciones sobre cómo adaptarse al nuevo entorno español, así como consejos para mejorar su situación laboral (Mendoza Pérez, 2022; Romens, 2021). Así, la cuestión económica llama a la puerta de la mayoría de las mujeres migrantes, ya que necesitan encontrar una manera de mantenerse a sí mismas y a sus familias. Entonces, estas mujeres encuentran como principal contradicción la diferencia entre el ideal de oportunidades y la situación real, especialmente en España, donde la cultura científica local tiene mucho prestigio (Leiva-Olivencia, 2014).

Otra vía educativa adoptada por las mujeres migrantes latinoamericanas en la educación no formal es la modalidad híbrida, es decir, en línea y presencial. Este caso muestra la relevancia y la accesibilidad de los materiales facilitados en audio:

[...] a mí me encantaban los cursos porque los saqué con Radio ECCA, lo que te mandan son audios, pero si quieres tu libro lo descargas y lo haces en tu tiempo libre. Pero lo bonito es que, a mujeres como nosotras, inmigrantes en el inicio, que tú no tienes dinero para una wifi, que no tienes internet... pero entonces yo me iba a la biblioteca, me lograba conectar, bajaba los audios y en mi caso podía hacer un par de horas. Una vez a la semana, pero ya tenías que llevar la tarea hecha. Entonces, llegabas al Centro Arrupe, bajaban los audios y te llevabas a la casa la tarea. Y es bonito porque te da rutina, te hace sentir que estás haciendo algo por ti misma. (Beatriz, 39 años, hondureña, limpiadora)

Concretamente la educación no formal puede ser un espacio y un tiempo de autopercepción, a través del cual la persona comienza a considerarse viva y útil para satisfacer las necesidades individuales, capaz de ser visibilizada. En otras palabras, los espacios de la educación no formal que ofrece el tercer sector relacionado con el acogimiento favorecen el desarrollo personal y colectivo.

Además de lo anterior, ante los obstáculos, buscan o aceptan lo que aparezca y, en esta lista, está el trabajo precario. Para las mujeres migrantes latinoamericanas se reservan principalmente dos tipos de trabajos: cuidados y limpieza (Moreno-Colom & López-Roldán, 2018), mientras que los demás empleos suelen estar ocupados por las mujeres autóctonas, ya que, a pesar de tener la formación y la historia laboral consolidada en su país de origen, las mujeres, al migrar, pueden perder esta continuidad.

Para ejemplificar este tema, presentamos dos narrativas:

A veces, cuando tú vas con una idea y vas muy segura de ti misma, te dicen que no, que tú sólo puedes trabajar en la limpieza, solo puedes trabajar con personas mayores; cuando yo voy a buscar trabajo, solo me ofrecen esos dos trabajos. Óyeme, yo soy ingeniera, yo puedo trabajar en otras cosas. En cambio, la oportunidad se aplica a Amazon, también dijeron que no, entonces en este ciclo estoy, quiero trabajar, ya tengo mis papeles, pero no puedo, por eso estoy trabajando en el mercado negro. (Beatriz, 39 años, hondureña, limpiadora)

Como te comentaba empecé a trabajar limpiando en tres bares en el centro de Sevilla. Por la madrugada entro a las 06:00 y salí a las 09:30 y así estuve durante un año hasta que decidieron no renovarme el contrato. [...]. (Marta, 44 años, cubana, locutora)

En esta lógica, se observa que el subempleo, históricamente asignado a las mujeres y considerado esencial, se convierte en una barrera para el acceso a la educación, especialmente a una educación de calidad. El tiempo dedicado al trabajo invalida y obstaculiza la posibilidad de participar en la educación debido al exceso de horas de trabajo y/o a las propias horas de trabajo.

Otra vulnerabilidad son las precarias condiciones económicas que sufren las mujeres migrantes latinoamericanas:

Luego, mientras estaba trabajando en los bares, me matriculé online y esto parece casi un chiste. Por lo que te voy a comentar ahora. Me matriculé en un curso de masajes que se puede decir a distancia y qué, o sea, te mandaban el libro, tú te lo estudiabas, te mandaban el examen y tu mandabas el examen. Era la única manera en que yo podía realizar un estudio de masaje a nivel económico, porque un curso mucho más abarcador y presencial tiene un costo que yo no podía ni pudiera en estos momentos tampoco pagarme. (Marta, 44 años, cubana, locutora)

En esta situación, Marta demuestra que la elección de su itinerario formativo viene marcada por su situación económica por tener la ventaja de ser asequible, ya que deja claro que quería estudiar de forma presencial. Sin embargo, optó por la formación online, pero, no sin sacrificios.

Otras informantes, equipararon su situación a la de estar “en el limbo”, dado que estaban en una situación laboral de total incertidumbre:

Hay dificultades, pues ahora el tema de vincularme laboralmente, ahora estoy en eso, en tratar de ubicarme laboralmente en mi profesión porque ya la tengo homologada, entonces, para poder ejercer mi profesión documentándome también espero que con el tema colegial y otras cosas. Esa y muchas, porque ahora mismo no tenemos vínculo laboral, entonces, estamos empleados con algunas cosas que salen. Yo hago terapias a domicilio de algunos aquí [...] tenemos todos la documentación en regla, tenemos permiso de trabajo, permiso de residencia, porque somos exilados políticos. (Ángela, colombiana, desempleada)

Como mujer migrante yo creo que el desafío es también visibilizar nuestro papel, que podemos aportar, que somos mujeres, que estamos aquí, que no se nos mire, sigo sintiendo, las eternas migrantes, sino que somos ciudadanas. Aunque tengo las dos nacionalidades y todo, sí es mi país, pero como no sé si hay que superar y puede decir, sí, soy ciudadana, estoy aquí, tengo derecho, pero no es tan fácil porque soy aquí la de fuera. Entonces queda, pero es un desafío importante el poder visibilizar y poder aportar desde tu mirada. (Valeria, 50 años, paraguaya, técnica en migración)

Algunas dificultades relativas a la integración e inclusión de las mujeres inmigrantes latinoamericanas en la sociedad sevillana se aplican a todas las entrevistadas. Una de las razones para algunas es el sentimiento de incertidumbre respecto al trabajo. Para otras, está relacionado con el hecho de no ser reconocidas como ciudadanas españolas, a pesar de tener la doble nacionalidad. En varios casos, la cuestión está relacionada con la discriminación y los prejuicios que sufren las mujeres inmigrantes latinoamericanas en España.

Trayectorias de Mujeres Latinoamericanas en la Educación Formal: Escuelas y Universidades

Entre las mujeres migrantes latinoamericanas, dos de ellas, Olga y Gloria, desarrollaron su trayectoria educativa, iniciada en la fase preadolescente, cuando ya estaban en España:

Y, además, de repente llego a un país en el que no tengo ni idea de nada y me dan historia, o sea, no esperan mucho de una persona de 12 años, pero sí esperan que sepas lo mínimo, y yo no sabía quién era el presidente del momento. Yo no sabía ni quién era Franco. (Olga, 23 años, argentina, investigadora)

No tenía idea del tema y la historia de España y no sé cómo estudié. Con los años me doy cuenta de que la gente sabe exactamente qué es y los pueden preguntar. Yo no sabía nada de eso [...]. (Gloria, 26 años, salvadoreña, investigadora)

Para ellas, la adaptación al sistema educativo español fue una etapa de difícil comprensión de lo que es ser migrante. Los temas históricos del país no formaban parte de su repertorio educativo y esto hizo que las niñas migrantes se sintieran diferentes de sus compañeros de colegio. Además de las cuestiones históricas, la comunicación se presenta como otro factor desafiante para la migración, y, en consecuencia, para la educación, como expresan las entrevistadas:

Pues, a pesar de que hablamos el mismo idioma, el código es difícil de asimilar. Pero siento que yo, que la comunicación, sobre todo al principio, yo tardé mucho en asimilar ciertas cosas, ciertas convenciones, el modo de hablar [...]. (Gloria, 26 años, salvadoreña, investigadora)

Hay cosas de acento, obviamente, pero yo creo que, sobre todo, que lo pasé mal, no tanto no entendiendo palabras, porque la gente también hacía gracia, me explicaba; no entendiendo expresiones o no terminando de leer la situación, porque por el tema de lengua, porque obviamente me entendían, yo hablo español [...]. (Olga, 23 años, argentina, investigadora)

Hay que considerar la influencia de algunos rasgos de la oralidad en Sevilla que pueden resultar problemáticos para las mujeres migrantes latinoamericanas durante el periodo de adaptación, integración e inclusión en la sociedad, lo que provoca que a menudo las mujeres migrantes se encuentren en situaciones incómodas, cuando descubren que algunas expresiones no significan lo que ellas pensaban.

La trayectoria educativa centrada en la educación formal se desarrolla en escuelas y universidades. En esta investigación, solo dos de las 12 entrevistadas carecen de titulación superior, pues ocho de ellas obtuvieron un grado universitario en su país de origen. Es decir, el nivel educativo de las mujeres entrevistadas es, mayoritariamente, universitario. Mientras, sus empleos se ciñen al ámbito de los cuidados y la limpieza. Incluso, algunas de estas mujeres continuaron sus estudios de postgrado. Estos dos testimonios muestran la continuidad educativa entre el país de origen y el país de destino:

Así que hice el máster, como te he dicho, seis meses en Córdoba, luego en Portugal y vuelta otra vez. Luego hice formación online con Turquía, pero desde España. Así que aquí es donde pasé la mayor parte de mi tiempo de formación, hice mi máster aquí, tomé clases de español y luego el doctorado [...]. La experiencia fue buena, aunque noté algunas diferencias, entre el sistema educativo español y el brasileño. (Alzira, 27 años, brasileña, investigadora)

Yo cuando hice máster eso lo hice a distancia [...] Si el máster, lo cursé el máster estando trabajando en una consultora, con mis hijos pequeños y haciéndolo de madrugada. (Celina, 52 años, uruguaya, emprendedora)

Estos fragmentos sobre las trayectorias educativas muestran que el estudio es un elemento esencial para la vida personal y profesional de las mujeres migrantes latinoamericanas, que ven en la migración una oportunidad, ante el hecho de que las oportunidades formativas no son fácilmente accesibles en el país de origen. Sin embargo, estas narrativas retratan las condiciones en las que se llevaron a cabo, según las posibilidades de estudio.

Además de lo anterior, en los procesos de movilidad y de adaptación a una nueva cultura se materializa el dolor migratorio que las mujeres migrantes latinoamericanas sufren de manera particular, como ponen de relieve estas reflexiones de dos participantes:

[...] el inmigrante a veces sólo quiere ser escuchado, quiere contártelo, quiere hacerte probar el plato de su país, porque lo echa de menos. Pero creo que a veces falta sensibilidad por parte de la sociedad de acogida. Y por eso a veces acabamos sacando fuerzas de otros inmigrantes, porque sólo los inmigrantes pueden entender lo que es ser inmigrante. (Alzira, 27 años, brasileña, investigadora)

Yo creo que sí, el duelo está ahí, se vive, se procesa y bueno, a veces como el equilibrio, no es algo como estático, eso puede aparecer, ese el poder equilibrar, somos personas de bien, pero hay momentos en que también tenemos que permitirnos eso, como un ajuste entre el estar aquí y el estar allá, o claro, ya no sé dónde estoy [...]. (Valeria, 50 años, paraguaya, técnica en migración)

Desde esta perspectiva, es conveniente prestar atención a incertidumbres, cuestionamientos, inseguridades, vacíos emocionales, falta de capital social y manejo de las frustraciones sobre las expectativas iniciales. El dolor mencionado por las mujeres migrantes se muestra como una dificultad añadida para que la mujer migrante latinoamericana pueda avanzar en sus objetivos educativos, personales y profesionales. Tener salud mental es un factor primordial para progresar en la búsqueda de conocimientos, construir una trayectoria educativa positiva y contribuir al bienestar social y comunitario.

Las trayectorias presentadas revelan que las mujeres migrantes latinoamericanas consideran la migración como una puerta de entrada a la educación formal en España. Sin embargo, el acceso a la educación formal aumenta los retos a los que se enfrentan las mujeres migrantes, en ámbitos como la comunicación, la salud mental, el capital social y la gestión de la integración social.

Imbricaciones de Trayectorias Educativas y Laborales en Mujeres Latinoamericanas Residentes en Sevilla

La educación no formal tiene su origen en el voluntariado, que se presenta como activismo (Alenius, 2016) y como búsqueda constante de educación. Las mujeres inmigrantes muestran iniciativa trabajando como voluntarias en instituciones del tercer sector en favor de otras mujeres inmigrantes:

Comparto con ellos haciendo prácticas y voluntariado allí, realizando parte de mi formación, como talleres de higiene postural y manejo de cargas en asociaciones que trabajan con mujeres migrantes, ya que la mayoría son empleadas del hogar y cuidadoras de ancianos. Muchas de ellas no están dadas de alta, porque no tienen los documentos necesarios. Pero tienen necesidad de cubrir sus necesidades económicas. Me di cuenta de que muchas de ellas tienen afecciones físicas por la labor que realizan. (Ángela, 42 años, colombiana, desempleada)

Como una forma de sortear lo establecido en cuanto a opciones laborales, con frecuencia las mujeres migrantes latinoamericanas cambian de profesión, una decisión que no es fácil de tomar, pero que se considera necesaria (Leiva-Olivencia, 2014; Mendoza Pérez, 2022). En este estudio, cuatro participantes indicaron que abandonaron su formación y su experiencia laboral para buscar otros caminos. Una de las mujeres comentó cómo se produjo este cambio:

Algún día terminaré el máster, por ahora tengo que seguir estudiando, pero será algo menos que hacer. Y ese es el reto, estar vinculada laboral y socialmente, tener estabilidad económica, eso es parte de la tranquilidad y poder aportar en el proceso para otros inmigrantes que llegan. [...] que no se sientan solos, que se les quite un poco la venda de los ojos, porque precisamente cuando llegan están desorientados, son personas que forman parte de la sociedad y tienen igualdad de derechos. (Ángela, 42 años, colombiana, desempleada)

De este modo, las mujeres migrantes se forman, adquieren más conocimientos e incluso contribuyen a la formación de otras mujeres migrantes que viven situaciones similares. Además, cuando llegan a

España con la doble condición de vulnerabilidad a la que están expuestas por ser mujeres y migrantes latinoamericanas, aún tienen que enfrentar la xenofobia y la burocracia administrativa (Fallon Mody, 2019; Terrón-Caro, 2022). Sólo cuando interesa a la sociedad receptora se deja de lado este aspecto, como ocurrió durante la pandemia del COVID-19, en la que los profesionales sanitarios extranjeros fueron habilitados para trabajar en el sistema sanitario español, de forma casi automática, sin tener que pasar por procesos burocráticos e institucionales difíciles, lentos y costosos.

También nos encontramos con el perfil de mujeres migrantes latinoamericanas que han completado sus estudios cursando máster y/o doctorado, o sea, educación formal, y que actualmente desempeñan papeles estratégicos para ayudar a las mujeres migrantes, tema sobre el que reflexionan dos participantes:

Lo primero que hice fue el máster de Antropología, pero no pude terminar mi trabajo de fin de máster en ese momento. Entonces empecé en el trabajo de los bares, hice el curso de masaje y después me matriculé en un curso de experto en cooperación internacional en la universidad Pablo de Olavide, era un curso semipresencial, de viernes por la tarde y sábados por la mañana, también con una beca. Y hago el curso de Experto en Cooperación Internacional, que venía también con prácticas, tanto para hacer en el extranjero como para hacer aquí. (Marta, 44 años, cubana, locutora)

Bueno, mi formación... vine a Alcalá, hice la formación, no llegué a leer mi tesis, hice la previa de los trabajos, completé los cursos del doctorado y la investigación previa y eso quedó ahí. Cuando vine a Sevilla lo que hice fue un proceso de reconocimiento de los estudios y empecé a trabajar. (Valeria, 50 años, paraguaya, técnica en migración)

La resistencia y persistencia de las participantes muestra resiliencia, a pesar de estar ubicadas en la interseccionalidad de género y migración. Las mujeres migrantes ven en la educación una puerta abierta para el crecimiento personal y social. Sin embargo, la educación es un hecho en la vida de las mujeres inmigrantes latinoamericanas. Entre las 12 entrevistadas, ocho de ellas llegaron a España con un grado universitario concluido (en algunos casos incluso un máster) y con experiencia laboral. El problema es que para encontrar un trabajo en su área de formación es necesario primero enfrentar la burocracia en relación a la homologación de títulos, que se demora aproximadamente dos años y que tiene un coste elevado. Por lo tanto, se propone que estos temas se incluyan y debatan en diferentes ámbitos, de cara a la consideración de sus conclusiones en el diseño de políticas públicas.

Además de la situación descrita, los programas educativos pueden financiarse parcial o totalmente a través de becas ofrecidas por el gobierno español. Esto puede revelar que el acceso al estudio y a las becas está al alcance de la mano, pero, en la práctica, los requisitos burocráticos que enfrentan las personas migrantes son excesivos y desalentadores (Faria & Meneghetti, 2011; Segarra Arnau et al., 2020).

En resumen, la educación no formal y formal constituyen focos de interés para las mujeres migrantes latinoamericanas de esta investigación, ya que buscan cualificación para sí mismas y para los demás. En sus estudios aparece como foco principal la diada género y migración. Otra cuestión relevante es el intento de aprovechar la propia situación laboral o personal para facilitar los itinerarios de otras mujeres migrantes.

Conclusiones/Debates

En las sociedades, en general, hay grupos que son más vulnerables e invisibles que otros. Las mujeres son uno de ellos, lo que implica la necesidad de una búsqueda constante de la igualdad. Aunque las mujeres han avanzado y conquistado derechos, como el voto y muchos otros, cuando se producen cambios en la economía global, por ejemplo, ellas son el radar de la sociedad, por lo que sienten primero la ausencia del Estado.

El estudio de las trayectorias y experiencias educativas de las mujeres migrantes latinoamericanas en España, con un enfoque en la educación formal y no formal desde la perspectiva de la interseccionalidad de género y migración, ha arrojado luz sobre las razones por las que las mujeres no continúan sus estudios, cambian su formación, trabajan fuera de su ámbito de formación y, al mismo tiempo, sienten la desvalorización y menosprecio de la formación y la experiencia adquirida en su país de origen.

Las 12 entrevistas biográfico-narrativas ponen de relieve cómo la interseccionalidad de género y migración ha dado forma a las trayectorias educativas y, en consecuencia, a las carreras profesionales de las participantes en la investigación sobre la educación y revela la composición de los diferentes caminos recorridos, en un ámbito poco investigado, ya que los estudios suelen centrarse en la interseccionalidad género y la migración, pero no hacen hincapié en la educación de las mujeres migrantes.

Hay mujeres migrantes que sólo han asistido a la educación no formal, hay mujeres migrantes que han asistido a la educación formal y también hay mujeres migrantes que han asistido tanto a la educación no formal como a la formal. Sin embargo, también hay mujeres migrantes que no participaron en ninguna de las dos modalidades.

Cuando se trata de la ausencia de una trayectoria educativa, las cuestiones de género ocupan un papel central, aunque esta ausencia se produce de diferentes maneras, como la reclusión de las mujeres en el hogar para cuidados y limpieza como las estrategias de dominación masculina, lo que impide la implicación en actividades educativas (Fallon Mody, 2019; Solnit, 2017). Así, a pesar de ser mujeres pertenecientes a contextos diferentes, están condicionadas a abandonar sus sueños, para proporcionar calidad de vida y oportunidades educativas a sus hijos, visto que sigue siendo la mujer la que renuncia a sus sueños (Collins & Bilge, 2021; Romens, 2021). Sin embargo, cabe señalar que las mujeres migrantes latinoamericanas que se encuentran fuera de la universidad tienen como premisa la falta de oportunidades y de tiempo, cuestiones vinculadas a la hegemonía patriarcal y a la excesiva carga de trabajo, aunque no falte voluntad por parte de las mujeres. Pues son la tradicional división sexual del trabajo, los estereotipos de género y demás estructuras patriarcales las que obstaculizan el desarrollo educativo de estas mujeres latinas.

A la modalidad de educación no formal presentada en esta investigación se accede a través del tercer sector, que suelen tener servicios específicos para atender a personas inmigrantes. Esta formación suele centrarse en aprender a estar y vivir en la ciudad, ya sea en lo que se refiere a la cultura local y regional (gastronomía, comportamiento, arte), la burocracia y el uso de las tecnologías. En algunos casos la formación se realiza mediante la modalidad híbrida (Alenius, 2016; Terrón-Caro et al., 2022). De esta forma, las mujeres inmigrantes latinoamericanas se acercan a la vida local y comunitaria, lo cual ayuda a mitigar el dolor y el duelo asociados al proceso migratorio.

A pesar de vivir en esta condición, las mujeres demuestran resistencia y voluntad de romper este círculo vicioso, al que están siendo expuestas y sometidas las mujeres migrantes latinoamericanas debido a la vulnerabilidad de su condición (Cabezón-Fernández & Oso, 2022), intentado buscar otros caminos para sí mismas y para las demás. Los datos muestran que el nicho laboral de tareas de limpieza y de trabajos como internas ha sido reservado a las mujeres migrantes y abandonado por las españolas. Esto significa que en este sector existe una estructura laboral

estratificada según el origen étnico, lo cual dificulta la movilidad social, al priorizar a las mujeres nativas sobre las migrantes (González, 2022; Grimson & Jelin, 2006; Torrens Bonet, 2012). Esta estratificación remite a la discusión sobre la importancia de la equidad entre las mujeres, considerando la interseccionalidad de género y migración, necesaria para alcanzar la justicia social (Azevedo, 2013) y, por tanto, la equidad.

A la educación formal analizada en este estudio se accede a través de las escuelas públicas y las universidades. Las mujeres inmigrantes latinoamericanas, cuando continúan sus estudios en las escuelas, les resulta difícil seguir el ritmo, porque no conocen la historia del país ni los códigos de comunicación, aunque hablen el mismo idioma. En las universidades, las mujeres se interesan por los estudios migratorios, lingüísticos y antropológicos, es decir, por las ciencias sociales. Esto significa que la cuestión social es un rasgo destacado en lo que respecta a la educación. El deseo por el bienestar propio y ajeno aparece como una constante presente en la vida de estas mujeres migrantes latinoamericanas. Así, descubrir y ver la identidad migratoria en otra mujer puede significar sororidad, pertenencia y visibilidad (hooks, 2019; Solnit, 2017), a pesar de las propias dificultades, incluso para encontrar trabajo, por no someterse al subempleo que se les ofrece.

Los temas tratados en este artículo nos permiten identificar otros ejes interseccionales en los que encajan y experimentan las mujeres migrantes latinoamericanas en Sevilla. Destacamos algunos de ellos, a saber: la salud mental afectada por el dolor migratorio, ya que va unido a la desvalorización de su formación y experiencia laboral adquiridas en el país de origen y que en España son despreciadas. Esto provoca que estas mujeres se vean obligadas a empezar de nuevo su trayectoria educativa debido a la burocracia, las elevadas tasas y los trámites migratorios, que dificultan el bienestar de las mujeres migrantes, dejándolas en condiciones de incertidumbre. La falta de capital social también limita y disminuye las oportunidades de estudiar (Fallon Mondy, 2019; Romens, 2021). Así, se dan estas situaciones: no tener a nadie en quien confiar o a quien pedir ayuda; estar predestinadas al subempleo, a pesar de tener formación y experiencia, pero a veces no poder demostrarlo por no tener los documentos en la mano, por no poder costearse los trámites; quedar estancadas en la parte baja de la estructura laboral; estar sobrerrepresentadas en trabajos feminizados y de escaso reconocimiento social, especialmente en los nichos de limpieza y cuidados (Cabezón-Fernández & Oso, 2022; Romens, 2021); no sentirse personas de pleno derecho y no verse a sí mismas como ciudadanas (Pedreño, 2013; Terrón-Caro et al., 2022). Por ello, buscan actuar de forma silenciosa, discreta y anónima, para no causar ningún tipo de conflicto en la sociedad en la que viven, entre el silencio y los deseos de luchar y ser reconocidas. Las entrevistas muestran que la trayectoria educativa está directamente relacionada con el proceso migratorio materializado en la búsqueda de empleo y, consecuentemente, en la adaptación e integración en la sociedad de acogida (Pedreño, 2013; Yaman Ortas, 2021).

Por lo tanto, el hecho de ser mujer migrante latinoamericana se presenta como un obstáculo distintivo de otras mujeres durante la trayectoria educativa, por lo que se suman diferentes retos a los que enfrentarse diariamente. Esta interseccionalidad conforma perfiles que son fundamentales para comprender las diferencias y similitudes vividas durante la trayectoria educativa, la cual debe ser entendida como un proceso no lineal, no objetivo y no neutral.

Es importante subrayar que no podemos ni debemos ver a las latinoamericanas sólo a través de la interseccionalidad migrante-mujer, ya que el problema va más allá de estos dos ejes, pues es más profundo, más sensible y más complejo, como hemos tratado de mostrar en este estudio. Por ello, aplicar la base analítica de la interseccionalidad (Akotirene, 2019; Collins & Bilge, 2021; Kyrillos, 2020) de forma amplia puede garantizar una mejor visualización del contexto de las trayectorias educativas de las mujeres migrantes latinoamericanas en Sevilla y cambiar el rumbo de las políticas migratorias y educativas.

Agradecimientos

Agradecemos a las mujeres migrantes latinoamericanas que participaron en la presente investigación. Asimismo, a las instituciones por la colaboración valiosa.

Referencias

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Alenius, P. (2016). Informal learning processes of migrants in the civil society: A transnational perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 41-55. <https://doi.org/10.25656/01:12013>
- Azevedo, M. L. N. de (2013). Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, 18(1). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>
- Bruel, A., Rigoni, I., & Armagnague, M. (2021). Migrações internacionais e o direito à educação: Desafios para o enfrentamento de desigualdades pelas políticas dos sistemas de ensino. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(66). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6795>
- Cabezón-Fernández, M.-J., & Oso, L. (2022). La (in)movilidad a debate: Diez años de estudio de las migraciones en la España entre crisis (2009-2021). *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (55), 1-22. <https://doi.org/10.14422/mig.2022.005>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Intersectionality*. Polity Press.
- Contreras Domingo, J. (2010): Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras Domingo & N. Pérez de Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 241-271). Morata.
- Crenshaw, K. (2019). Desmarginalizando a interseccção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina da antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista. En M. M. Baptista & F. de Castro (Orgs.), *Género y rendimiento: Textos esenciales* (Vol. 2; pp. 53-94). Grácio Editor. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/27705/1/GECE-Vol2.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Proyecto de investigación. Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. Artmed.
- Cuconato, M. (2016). Algunas reflexiones sobre las trayectorias educativas del alumnado inmigrante en los sistemas escolares europeos. *Forum Sociológico*, 28(2), 19-25. <https://doi.org/10.4000/so- ciologico.1386>
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523–536. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- Dornelas, P. D. & Ribeiro, R. G. N. (2018). Mulheres Migrantes: Invisibilidade, direito à nacionalidade e a interseccionalidade nas políticas públicas. *O Social em Questão*, 21(41), 247-264. <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264297011/html/>
- Elder, G. H., Jr., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Ezquerria, S. (2012). Crisis de los cuidados y crisis sistémica: La reproducción como pilar de la economía llamada real. *Investigaciones Feministas*, 2(2), 175-187. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38610
- Fallon Mody. (2019). Migrant medical women: A case study of British medical graduates in twentieth-century Australia, *Women's History Review*, 28(4), 645-667. <https://doi.org/10.1080/09612025.2018.1513828>
- Faria, J. H., & Meneghetti, F.K. (2011). Burocracia como organização, poder e controle. *Revista de*

- Administração de Empresas*, 51(5), 424-439.
<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/30877>
- Gadamer, H. (2002). *Verdade e método: Complemento e índices*. Vozes.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos Cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gohn, M. G. (2016). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59-75.
<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>
- González, M. A. (2022). Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-26.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48718>
- Grimson, A., & Jelin, E. (comp.). (2006). *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo.
- hooks, B. (2019). *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras*. Rosa dos tempos.
- Hurtado Saa, T. (2018). La producción social del mercado del sexo y de la ocupación de trabajadoras sexuales en España. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(2), 35-58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105056237002>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Población extranjera por nacionalidad, comunidades, sexo y año*. Recuperado em 30 de março de 2023.
<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>
- Keating, C. (2019). Biographizing migrant experience. *International Journal of the Sociology of Language*, (257), 49-75. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2020>
- Klaczynski, P. A., & Reese, H. W. (1991). Trayectoria educativa y “orientación a la acción”: Grade and track differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(4), 441-462.
<https://doi.org/10.1007/BF01537185>
- Kyrillos, G. M. (2020). Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. *Revista Estudos Feministas*, 28(1). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Leiva-Olivencia, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 155-166. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197171>
- Marinucci, R. (2007). Feminização das migrações. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 15(29), 5-22. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880005307>
- Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619>
- Mendoza Pérez, C. (2022). Migración internacional y carrera académica: Análisis comparativo de dos colectivos de inmigrantes académicos en México y España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (55), 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.2022.002>
- Micolta, A. (2007). Migración internacional y desarrollo. El aporte de las mujeres. *Trabajo Social*, 3(9), 9-24. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8509/9153>
- Moreno-Colom, S., & López-Roldán, P. (2018). El impacto de la crisis en las trayectorias laborales de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de Relaciones laborales*, 36(1), 65-87.
<http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.59557>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2019). Consejo de derechos, *Informe del Relator Especial sobre derechos humanos de los migrantes, Efectos de la migración en las mujeres y las niñas migrantes: una perspectiva de género*, A/HRC/41/38, 15 de abril de 2019. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/107/94/PDF/G1910794.pdf?OpenElement>
- Pedreño, A. (Coord.). (2013). *“Que no sean como nosotros”: Trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Ágora.

- Ricoeur, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. Loyola.
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad: Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Romens, A. I. (2021) Disentangling interlocking regimes in the biographies of migrant mothers with tertiary education. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 8(4), 402-426.
<https://doi.org/10.1080/23254823.2021.1987949>
- Schütze, F. (2008). Análise Biográfica na Base Empírica de Narrativas Autobiográficas: Como Analisar Entrevistas Narrativas Autobiográficas – Parte Um e Dois. *Estudos Europeus sobre Desigualdades e Coesão Social*, 2, 153-242.
- Segarra, A. T., Traver Martí, J. A., & Lozano Estivalis, M. (2020). De clandestinos a extranjeros. Burocracia, dominación y aprendizaje situado en la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España). *Revista de Educación*, 387, 141-162.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ad77dcea-caf9-4e83-843b-a00e553202c9/07segarraesp-ingl.pdf>
- Solnit, R. (2017). *Os homens explicam tudo para mim*. Cultrix.
- Suarez, R. (2005). Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, 46(112), 191–198. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Ortega-de-Mora, F., Aleksic, K., Bergano, S., Biligha, P., Chiappelli, T., Di Grigoli, A. R., Díaz, R., Fouskas, T., Frelih, M., Giron, T., Guo, W., Koulierakis, G., Lapov, Z., Lyberopoulou, L., Mancaniello, M. R., Martins, C., Moreira, B., & Selim, M. (2022). *Ebook de recomendaciones políticas: Migraciones, género e inclusión desde una perspectiva internacional*. Voces de Mujeres Inmigrantes.
https://dx.doi.org/10.46661/rio.20220727_1
- Torrens Bonet, R. (2012). La contratación de mujeres inmigrantes: ¿Una alternativa a la crisis del cuidado de las personas? *Portuaria: Revista de Trabajo Social*, 12, 221-230.
<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437024.pdf>
- Trilla, J. (2008). La educación no formal. En: V. A. Arantes (Org.). *Educación formal e informal - Puntos y contrapuntos* (pp. 15-58). Summus.
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elias, M., & Daza, L. (2019). Estudios sobre Trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. En P. Figuera Gazo, *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). Red Age.
- Yaman Ortas, B. (2021). Women without a backward glance: Migrant women profile from the point of lifelong learning, adaptation, employment, education, and social integration. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 183-221.
<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric3&NEWS=N&AN=EJ1285873>
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative research interviewing*. Sage.

Sobre los Autores

Maria-dos-Remédios Rodrigues

Universidad de Sevilla

mariarigues@gmail.com

Doctoranda en Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora formadora de la Secretaria de Educación del Distrito Federal, Brasília, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3770-6579>

José González-Monteagudo

Universidad de Sevilla

monteagu@us.es

José González-Monteagudo es investigador internacional y ha participado en proyectos internacionales en universidades de Europa y América. Áreas de interés: teorías educativas, metodologías biográficas, migración y diversidad cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 10

20 de febrero 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.