

Nº 31

2022
VOL 1



ISSN 0213-1269 · e-ISSN 2253-8275



Riccardo Annandale - Unsplash

doi: <https://doi.org/10.12795/cp>

Nº 31
2022
VOL 1

MIGRACIONES, GÉNERO E INTEGRACIÓN. UN ENFOQUE INTERNACIONAL

Migration, gender and integration. An international approach

Teresa Terrón-Caro. Universidad Pablo de Olavide (España)
Giovanna Campani. Universidad de Florencia (Italia)

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICES CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)
Tlf (+34) 955420587
Correo electrónico: cuestionesp@us.es
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984
Maquetación y Diseño: Natalia Aroa Ortega
Torno
natalia@hispalisdigital.com
gf

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscú. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ángela Martín Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla
- › Dña. Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (España)

COEDITORES INTERNACIONALES / International Advisors

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / International Advisory Board

- › Dra. Amélia Lopes. Universidad de Porto (Portugal)
- › Dra. Ana Corina Fernández-Alatorre. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. Amanda Cano Ruíz Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México)
- › Dra. Alicia Civero Cerecedo. Instituto Politécnico Nacional de México D.F. (México)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM) (México)
- › Dr. Alfonso Barquín Cendejas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (México)
- › Dra. Alicia de Alba. Instituto Politécnico Nacional (México)
- › Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Chakib Chairi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
- › Dr. Diego García Peinazo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto. Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Iliana Tamara Cibrián Llanderal. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. M^a Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. M^a del Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria (España)
- › Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)

- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
- › Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
- › Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. David Luque Menjíbar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- › Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
- › Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dra. María del Carmen Acebal Expósito. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Mercedes Álamo Sugrañes. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Marc Depaepe. Universidad de Lovaina (Bélgica)
- › Dra. Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
- › Dr. Ángel Donvito. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Mariana Buenestado Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María García-Cano Torrico. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Pilar Cucalón Tirado. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid)
- › Dra. M^a Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Porfiria Bustamante de la Cruz. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Pedro P. Chamorro Barranco. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Rodolfo Cruz Vadillo. Universidad Popular Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Susana Gala Pellicer. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Daniel Falla Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
- › Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dr. Saif El Islam Benabdenour El Hamzaoui (Universidad Mohamed I (Marruecos))

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla (España).
Teléfono: (+34) 95 5420587

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).
Teléfono: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

- Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- Dr. Francesc Xavier Torredadella i Flix. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- Dr. Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- Dra. Sonia Brito Rodríguez Universidad Autónoma de Chile (Chile)
- Dra. Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Carmen Gil del Pino. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Eva María González Barea. Universidad de Murcia (España)
- Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- Dra. Cristina María Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Rosa Evelia Guantay. Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- Dra. Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Dra. Rosalva Aida Hernandez Castillo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (México)
- Dr. Sergio Hernández Loeza. Universidad Campesina Indígena en Red (México)
- Dra. M^a. Guadalupe Huerta Morales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- Dra. Cristina V. Kleinert. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Matthew Lebrato. Lyon College (EEUU)
- Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- Dr. Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla (España)
- Dr. Juan de Dios López López. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Irlanda Villegas Salas. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- Dr. Carlos Luis Maldonado Ramírez. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México)
- Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dr. Luis Alejandro Martínez Canales. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
- Dra. M^a José Martínez Carmona. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- Dr. José Manuel Mata Justo. Universidad Lusitana de Lisboa (Portugal)
- Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Laura Selene Mateos Cortés. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- Dr. Leonardo Montoya Peláez. Universidad de Antioquia – Medellín (Colombia)
- Dra. Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- Dra. Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva (España)
- Dra. Verónica Moreno Uribe. Universidad Veracruzana (México)
- Dr. Sergio Navarro Martínez. Universidad Veracruzana (México)
- Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada (España)
- Dra. María Rosa Oria Segura. Universidad de Extremadura (España)
- Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)
- Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- Dra. Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- Dra. Paz Peña García. Centro Universitario Sagrada Familia (España)
- Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- Dr. Joaquim Pintassilgo. Universidad de Lisboa (Portugal)
- Dra. Mônica Pereira dos Santos. Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
- Dra. María de Fátima Pereira. Universidad de Porto (Portugal)



REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- Dra. Marianne Poumay. Universidad de Lieja (Bélgica)
- Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Aina M. Puigserver. Universidad de las Islas Baleares (España)
- Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández. Universidad de La Laguna (España)
- Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Inmaculada Ruiz Calzado. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Francisca Ruiz Garzón. Universidad de Granada (España)
- Dr. Julio Ruiz Palmero. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
- Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. Carlos Alberto Torres. Universidad de California-Los Ángeles (UCLA)
- Dra. Velia Torres Corona. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- Dra. Fanny Tubay. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- Dr. Jurjo Torres Santomé. Universidad de la Coruña (España)
- Dr. Germán Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- Dr. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)
- Dra. Claudia Velez de la Calle. Universidad Santo Tomás (Colombia)
- Dra. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México)

COEDITORES / Co-editors

Vol. 1(30), 2021

COEDICIÓN EN INGLÉS

- Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

COEDICIÓN EN ITALIANO

- Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)

COEDICIÓN EN FRANCÉS

- Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (UPO) (España)

COEDICIÓN EN PORTUGUÉS

- Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- D. Víctor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- D^a. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- D^a. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- D^a. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- D^a. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)

Índice

MONOGRÁFICO

Presentación.

Teresa Terrón Caro y Giovanna Campani

1-2

Voces de mujeres migrantes. Enfoque de género en el análisis migratorio.

Voices of migrant women. Gender approach in migration analysis.

Teresa Terrón-Caro, Rocío Cárdenas-Rodríguez y Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)

3-20

Género y movilidad humana: mujeres migrantes en Italia entre desafíos y oportunidades.

Gender and Human mobility: migrant womrn in Italy between challendes and apportunities.

Maria Rita Macaniello, Zoran Lapov y Antonio Raimondo Di Grigoli. Università degli Studi di Firenze (Italia)

21- 40

Educação dos/as filhos/as: projeto de vida de uma mulher imigrante

Education of sons and daughters:life proyect of an inmigrant woman.

Sofia Bergano, Benilde Moreira, María José Rodrigues, Cristina Martins. Instituto politécnico de Bragança y centro de investigação em educação (Potugal)

41- 56

Empowerment through migration: Narratives of successful migrant women's integration in Slovenia

Empoderamiento a través de la migración: Narrativas de la integración exitosa de mujeres inmigrantes en Eslovenia.

Veronika Bajt y Mojca Frelih. Peace Institute (Eslovenia)

57-76

From invisibility to gender empowerment and migrant integration? Repercussions of live-in domestic work and caregiving on females migrants in Greece

¿De la invisibilidad al empoderamiento de género y la integración de las migrantes?

Repercusiones del trabajo doméstico y el cuidado de las mujeres migrantes en Grecia.

Theodoros Fouskas, George Koulirakis, Lola Lyberopoulou y Andrea De Maio. University of West Attica (Greece) y European Public Law Organization (EPLO)

77-100

Migrant women in France: contradictions and paradoxes

Mujeres migrantes en Francia: Contradicciones y paradojas

Biligha Patience; Guo Wenjing; Selim Monique; Aleksic Kassia. Institut de Reserche pour le Développement (IRD) (Francia)

101-122

Atención a migrantes desde una perspectiva de género: Estrategias políticas españolas

Attention to migrants from a gender perspective: Spanish policy strategies.

Teresa Rebolledo, Rocío Rodríguez y Victoria Pérez de Guzmán. Universidad Pablo de Olavide (España)

123-140

MISCELÁNEAS

De visiones erróneas de la Ciencia a opciones epistemológicas-didácticas que Intentan resignificarla

From erroneous visions of Sciences to Epistemological-didact Options that try to signify it.

Jose Luis Olivo-Franco. Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Caracolí

141-160

Estrategias de vinculación con la comunidad en la UIEM: un estudio de caso.

Strategies of community association with the community in the UIEM: A case study.

Iskra de la Cruz Hernández. Universidad Industrial de Santander (España)

161-180

¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de Aulas Específicas de adaptación lingüística

Intercultural educational trajectories? Ethnographic account of students of Specific Classroom of linguistic adaption.

Nazaret Lastres Aguilar y Antonia Olmos Alcaraz. Instituto de Migraciones. Universidad de Granada (España)

181-198

Mujeres migrantes en tiempos de pandemia: Respuesta socioeducativa de la Unión Europea

Migrant Women in times of pandemic: Socio-educational response of the European Union.

Adrián Neubauer y Beatriz Atienza. Universidad a distancia de Madrid. (España)

199-216

RESEÑAS

Lázaro Lorente, L.M. (2021). La nueva Atenas del Mediterráneo.

Juan Carlos González Faraco

217-220

González Falcón, I. (2021). Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva

Rosa Mª Morales López

221-224

Biesta, Gert JJ.(2022). Redescubrir la enseñanza.

Nuria Vargas Lora. Universidad de Sevilla (España)

174-175

Presentación



Teresa Terrón-Caro

Universidad Pablo de Olavide (España)

mttercar@upo.es

<https://orcid.org/0000-0003-4177-0346>



Giovanna Campani

Universidad de Florencia (Italia).

giovanna.campani@unifi.it

<https://orcid.org/0000-0002-6954-1054>

Los movimientos poblacionales son un hecho social (Sami Nair, 2016) complejo, bidireccional y multifactorial que actualmente no se caracteriza por su novedad, aunque sí por su dinamismo. A lo largo de la historia se han experimentado cambios significativos en los patrones migratorios. Según los datos presentados por la Organización Internacional para las Migraciones, en los últimos 50 años las migraciones internacionales han aumentado considerablemente, incentivado por la globalización; siendo las motivaciones muy diversas (Porrás Ramírez y Requena de Torre, 2021). Esta realidad ha venido acompañada de un incremento del número de mujeres migrantes, las cuales representan en la actualidad aproximadamente la mitad de los flujos migratorios.

Son diversos los estudios que subrayan, por un lado, las especificidades que caracterizan los movimientos poblacionales desarrollados por mujeres con o sin menores a su cargo, siendo indiscutible la mayor vulnerabilidad e invisibilidad a la que se enfrentan durante todo el proceso migratorio y, por otro, la necesidad de profundizar en el importante papel que ocupan las migrantes en los procesos de participación política y social como parte del proceso de inclusión así como en los procesos de integración de las mujeres inmigrantes en el mercado laboral (Schieckoff y Sprengholz, 2021).

El proyecto Europeo titulado “Voices of Immigrant Women” (VIW) (Referencia 2020-1-ES01-KA203-082364), cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea¹, tiene como finalidad contribuir a “construir un sistema de educación superior inclusivo” abordando el importante desafío social que representan los flujos migratorios de mujeres en el contexto europeo actual. En el marco de dicho proyecto surge el presente monográfico.

La autoría que ha participado en este monográfico ha abordado las migraciones desde una perspectiva de género, integral e interdisciplinar, centrándose en los diferentes procesos que representan obstáculos o que, al contrario, favorecen la integración de la población migrante en las sociedades de llegada.

En el primer artículo del monográfico, titulado “Voces de Mujeres Migrantes. Enfoque de género en el análisis migratorio”, las autoras Teresa Terrón-Caro, Rocío Cárdenas-Rodríguez y Fabiola Ortega-de-Mora contextualizan el proyecto, presentando el método de estudio empleado y muestran algunos de los resultados obtenidos en el contexto español.

¹ En la modalidad de proyectos de Asociaciones Estratégicas en el sector de Educación Superior (KA203). El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la autoría de los diferentes artículos y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

En segundo lugar, Maria Rita Mancaniello, Zoran Lapov y Antonio Raimondo presentan la obra titulada “Género y movilidad humana: mujeres migrantes en Italia entre desafíos y oportunidades”. En ella se pone en valor la importancia de las redes y las estrategias de inclusión social desarrolladas por las mujeres, centrándose en el contexto italiano.

En tercer lugar, Sofia Bergano, Benilde Moreira, María José Rodrigues y Cristina Martins presentan en su artículo “Educação dos/as filhos/as: projeto de vida de uma mulher imigrante” el estudio de caso de una mujer de Cabo Verde residente en Portugal. Destacan el sentimiento de superación y la capacidad de resiliencia como elementos claves que han favorecido al desarrollo de un proceso de inclusión exitoso.

En cuarto lugar, Veronika Bajt y Mojca Frelj en su artículo “Empowerment through migration: Narratives of successful migrant women's integration in Slovenia” reflexionan sobre la positiva repercusión que tiene para muchas mujeres los procesos migratorios, convirtiéndose en un hecho que favorece el empoderamiento y el crecimiento personal de muchas de ellas.

En quinto lugar, Theodoros Fouskas, George Koulterakis, Lola Lyberopoulou y Andrea de Maio analizan en su artículo “From invisibility to gender empowerment and migrant integration? Repercussions of live-in domestic work and caregiving on female migrants in Greece” la situación de las mujeres migrantes que se dedican al trabajo doméstico en Grecia. Resaltan la difícil situación a la que se enfrentan muchas de ellas.

En sexto lugar, Biligha Patience, Wenjing Guo, Monique Selim y Aleksic Kassia, presentan el artículo titulado “Migrant women in France: contradictions and paradoxes” en el que se analiza el proceso migratorio y de integración de diferentes mujeres entrevistadas en Francia. Destacan como medidas de integración: el desarrollo de una educación superior, los servicios sociales y las habilidades profesionales que tienen las mujeres migrantes.

En séptimo lugar, Teresa Rebolledo, Rocío Rodríguez y Victoria Pérez de Guzmán, en el artículo “Atención a migrantes desde una perspectiva de género: Estrategias políticas españolas” evidencian la necesidad de seguir trabajando en la materia debido a la falta de normativas que incluyen la perspectiva de género.

Para finalizar esta presentación se agradece al Consejo Editorial de la Revista en primer lugar, la labor realizada durante todo el proceso de diseño y producción del monográfico y, en segundo lugar, la oportunidad prestada para visibilizar este tema tan relevante y necesario. Para favorecer y contribuir en una adecuada atención de las migraciones femeninas es fundamental que esta realidad sea analizada y gestionada con perspectiva de género, desde un enfoque interdisciplinar e integral. El cambio social solo se puede conseguir desde la implicación de todos y todas, siendo la formación uno de los mejores medios para conseguirlo.

Referencias

- Naïr, S. (2016). *Refugiados: frente a la catástrofe humanitaria, una solución real*. Crítica.
- Porras Ramírez, J.M. (Dr.) y Requena de Torre, Mª D. (Coord.) (2021). *La inclusión de los migrantes en la Unión Europea y España. Estudio de sus Derechos*. Thomson Reuters. Editorial Aranzadi.
- Schieckoff, B., Sprengholz, M. (2021). The labor market integration of immigrant women in Europe: context, theory, and evidence. *SN Soc Sci* 1, 276, 1-44, <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00279-3>



Voces De Mujeres Migrantes. Enfoque De Género En El Análisis Migratorio

Voices of Migrant women. Gender Approach in Migration Analysis

Recibido: 07/03/2022 | Revisado: 08/03/2022 | Aceptado: 09/05/2022 |
Online First: 08/06/2022 | Publicado: 30/06/2022



Teresa Terrón-Caro

Universidad Pablo de Olavide (España)

mttercar@upo.es

<https://orcid.org/0000-0003-4177-0346>



Rocío Cárdenas-Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide (España)

mrcarrodd@upo.es

<https://orcid.org/0000-0003-1737-3092>



Fabiola Ortega-de-Mora

Universidad Pablo de Olavide (España)

faortde@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-6837-950X>

Resumen: La creciente llegada de población migrante al contexto europeo se ha convertido en uno de los ejes centrales de debate a nivel político y social, dada la repercusión que tiene esta realidad tanto en las sociedades de origen, como en tránsito y en destino. Las mujeres representan aproximadamente la mitad de esta población, debiéndose atender este fenómeno desde una perspectiva de género. En este contexto surge el proyecto Voices of Immigrant Women (VIW) (2020-1-ES01-KA203-082364) que tiene como finalidad abordar desde el ámbito socioeducativo el importante desafío que representan las migraciones femeninas en Europa. El presente artículo tiene como objetivos contextualizar el proyecto VIW; evidenciar su estado actual y el diseño metodológico, así como presentar algunos de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo realizado en España. El método utilizado ha sido el Estudio de Casos Múltiple, a través de la implementación de una metodología de enfoque mixto, aplicándose una gran diversidad de técnicas. Entre los

Abstract: The growing arrival of the migrant population in the European context has become one of the central axes of debate at a political and social level, given the repercussion that this reality has on the societies of origin as well as in transit and destination. Women represent approximately half of this population, and this phenomenon must be addressed from a gender perspective. In this context, the project Voices of Immigrant Women (VIW) (2020-1-ES01-KA203-082364) arises, whose purpose is to address from the socio-educational field the important challenge that female migration represents in Europe. This article aims to contextualize the VIW project; to show its current state and the methodological design, as well as to present some of the results obtained during the field work carried out in Spain. The method used has been the Multiple Case Study, through the implementation of a mixed approach methodology, applying a great diversity of techniques. Among the results presented, the legal, health, sociocultural, educational, labor/economic spheres have been analyzed and how these influence the integration process

resultados presentados se han analizado los ámbitos jurídico, sanitario, sociocultural, educativo, laboral/económico y cómo estos influyen en el proceso de integración de las mujeres migrantes que residen en España. Se concluye reflejando la importancia que tiene formar a los y las diferentes agentes que intervienen en el proceso de integración de las mujeres migrantes para asegurar una adecuada gestión y atención de las migraciones.

of migrant women residing in Spain. It concludes by reflecting the importance of training the different agents involved in the integration process of migrant women to ensure adequate management and attention to migration.

Palabras clave: migración, género, integración, Unión Europea, estudio de caso.

Keywords: migration, gender, integration, European Union, case study.

Introducción

Según los últimos datos publicados por la Organización Internacional para las Migraciones en el Informe sobre la Migración Mundial 2022 (IOM, 2021), cerca de 87 millones de personas migrantes internacionales vivían en Europa en el año 2020, suponiendo un incremento del 16% desde el año 2015. Asimismo, ONU DAES (2022) indica que a mediados del año 2020 el 51,6% de la población migrante en Europa eran mujeres. Estos datos demuestran la gran presencia y significancia que tienen las mujeres en la realidad migratoria actual, afrontando un cambio fundamental no solo cuantitativo sino también cualitativo, pues adquieren mayor relevancia como protagonistas dentro de las redes migratorias y como sujetos sociales y económicamente activos (Oso, 1998).

Como bien argumentan estudios realizados por autores como Gottardo y Cymment (2019) las mujeres se encuentran expuestas a una mayor vulnerabilidad a lo largo de todo el proceso migratorio, es decir, desde que deciden salir del país de origen hasta que se integran en el país de destino tienen más riesgos de sufrir daños. Tal y como se plantea en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1981), “las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones” (p.2).

Trujillo y Almeda (2017) manifiestan que existen diferencias considerables entre los objetivos, las experiencias y vivencias experimentadas por la población migrante según el género. Desde que se ha incluido la perspectiva de género para analizar la realidad migratoria, se ha venido evidenciando - Woo, 1997, 2001, 2007; Juliano 2000; Solé 2000; Parella 2003, Asakura y Torres, 2013, entre otros- las múltiples discriminaciones a las que se ven sometidas muchas mujeres migrantes (Cueva-Luna y Terrón-Caro, 2014; Terrón-Caro y Ortega-De-Mora, 2019). En esta línea, el “género recorre estructuralmente las decisiones, trayectorias, consecuencias” (Martínez Pizarro, 2003, p. 8).

Todo ello justifica la necesidad de una atención específica de las migraciones femeninas. Si bien, para poder desarrollar esta atención específica, es necesario considerar el género como categoría analítica durante todo el estudio, pues como plantea Fitzpatrick (1997), el género es un principio organizativo de la migración, por lo tanto, no se trata de una variable más a tener en cuenta en el estudio, sino que es una parte integral y relacional de los procesos sociales (De Barbieri, 1992; García-Mina, 2000; Tapia, 2011).

Ciertamente, el fenómeno migratorio en Europa se ha convertido en uno de los ejes centrales de debate a nivel político y social, dada la repercusión que tiene este fenómeno tanto en las sociedades de origen, como en tránsito y en destino. Debido al mundo globalizado en el que nos encontramos inmersos y a los “conflictos, persecuciones, situaciones de degradación y cambio ambiental, y una acusada falta de oportunidades y seguridad humana” (OIM, 2018, p.1), cada vez es mayor el número de desplazamientos internacionales que se están produciendo. Actualmente y según declaraciones de Filippo Grandi (3 de marzo de 2022), el Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados, “en tan sólo siete días, un millón de personas han huido de Ucrania, desarraigados por esta guerra [conflicto bélico entre Rusia y Ucrania, actualmente en curso] sin sentido”.

Todo ello evidencia la necesidad de desarrollar estrategias de gobernanza que permitan atender el fenómeno migratorio en su conjunto, prestando especial atención a la situación de las mujeres migrantes y a su proceso de integración en las comunidades de acogida. Si bien, aún sigue sin existir una atención óptima ni una conciencia social que asegure una adecuada gestión de las migraciones. Esta carencia genera una gran repercusión especialmente en el caso de las mujeres migrantes.

Tradicionalmente, tanto las investigaciones realizadas como las intervenciones que se han implementado han estado caracterizadas por un significativo sesgo androcéntrico, invisibilizando a las mujeres migrantes y las características y situaciones específicas vividas por éstas. Ante esta realidad se ha demostrado la falta de recursos que existen en la actualidad para atender a las mujeres migrantes. Aunque es una de las premisas que se repiten en los recientes tratados que se han desarrollado a nivel internacional y europeos, siguen siendo planteamientos teóricos que no llegan a materializarse de manera generalizada en el conjunto global. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), son diversas las metas que se plantean en relación con las migraciones y el género. Entre ellas es necesario destacar el ODS 5 que pretende la consecución de la igualdad de género o el ODS 10.7 cuya meta propone mejorar la migración, promoviendo una movilidad de las personas ordenada, segura, regular y responsable. Por su parte, el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (A/RES/73/195) (2018) plantea como principio rector transversal la perspectiva de género, impulsando el empoderamiento de las mujeres.

Partiendo de estas premisas y teniendo en cuenta: a). La demanda transnacional y europea que reclama una mayor y adecuada atención de las migraciones femeninas tanto en el análisis sobre las causas, consecuencias de las migraciones como en los procesos de integración, b). La necesidad existente de una formación especializada en migraciones con perspectiva de género desde los Derechos Humanos, un enfoque interseccional e interdisciplinar y c). El triple papel que deben desempeñar las universidades tanto en investigación, formación como en compromiso social; surge el proyecto europeo “Voices of Immigrant Women” (VIW), con número de referencia 2020-1-ES01-KA203-082364, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, en la modalidad de proyectos de Asociaciones Estratégicas en el sector de Educación Superior (KA203)¹. El periodo de ejecución del proyecto es desde octubre de 2020 hasta el 30 de septiembre de 2022.

La finalidad de VIW es contribuir a construir un sistema de educación superior inclusivo abordando el importante desafío social que representan las migraciones y, más específicamente, los flujos migratorios de mujeres en el contexto europeo actual. Teniendo en cuenta la complejidad de la temática, tal y como se ha evidenciado anteriormente, todas las actividades y acciones desarrolladas en el marco del presente proyecto se están articulando desde un enfoque de género combinado con una perspectiva integral, de este modo se considera la interrelación de factores como: género, condición, etnia, edad, religión, origen, opinión política. La finalidad del proyecto se centra en la producción de tres resultados. El primero es un Mapeo de estudios de casos e historias de éxito de integración de las mujeres migrantes en los diferentes contextos de estudio. El segundo resultado es un Programa E-learning de formación transnacional titulado “Migraciones, género e inclusión en el contexto europeo: Un enfoque interdisciplinario”. Y finalmente, el tercer resultado es un Manual de Recomendaciones Políticas con propuestas de intervención que orientan la práctica para la implantación de las políticas migratorias con enfoque de género.

Para alcanzar dichos resultados, VIW está implementado por un consorcio conformado por entidades pertenecientes a seis países europeos, en concreto, las entidades que constituyen el consorcio son: Universidad Pablo de Olavide (España); Institut de Recherche pour le Developpement (Francia); European Public Law Organization (Grecia); Università Degli Studi di Firenze (Italia); Pixel-Associazione Culturale (Italia); Instituto Politécnico de Braganza (Portugal); Fundación EMET Arco Iris (España); Mirovni Institut (Eslovenia). Asimismo, dado el enfoque holístico planteado en VIW, además del consorcio, se cuenta con la participación de diferentes entidades asociadas que tienen un papel relevante en la atención y gestión de los procesos migratorios femeninos. Entre estas entidades asociadas destacamos las

¹ El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la autoría del texto y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

instituciones de educación superior, las ONGs y entidades sociales que trabajan en el campo de las migraciones femeninas y las Administraciones Públicas.

Las sinergias creadas entre el consorcio y las distintas entidades asociadas, permite la consecución de los objetivos de VIW, suponiendo un impacto y mejora en el alumnado universitario de diferentes disciplinas (derecho, literatura, historia, economía, pedagogía, psicología, educación social, trabajo social, salud, entre otras), el personal investigador, el profesorado de Educación Superior y los profesionales que trabajan en el ámbito de las migraciones, especialmente el de las mujeres migrantes. Si bien estos son los destinatarios directos del proyecto, indirectamente, supondrá una mejora en las mujeres migrantes y sus descendientes a largo plazo, ya que se beneficiarán de las competencias adquiridas por el personal que las atenderá en las diferentes entidades.

Partiendo de estas premisas, el presente artículo tiene como objetivos contextualizar el proyecto Voices of Immigrant Women, justificando la importancia y necesidad de su implementación; evidenciar el desarrollo del proyecto y el diseño metodológico, así como presentar algunos de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo realizado en España para la consecución del Mapa de Estudios de Casos, primer producto del proyecto y que puede consultarse en la web del mismo.

Diseño Metodológico

Método

En el proyecto VIW se ha optado por el método de Estudio de Casos Múltiple que supone un proceso de exploración detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad de los casos objeto de estudio, permitiéndonos estudiar el fenómeno migratorio desde una perspectiva de género a partir de las condiciones de vida que enfrentan las mujeres protagonistas en cada uno de los contextos de estudio seleccionados. Por lo tanto, el objetivo del estudio es analizar iniciativas de integración e inclusión de mujeres migrantes, conociendo cómo se implementaron, el nivel de colaboración entre los diferentes actores y el impacto producido. Esto nos permite conocer los desafíos, los problemas, las debilidades y fortalezas en el proceso de integración e identificar las herramientas que los diferentes actores sociales pueden utilizar para favorecer el propio proceso de integración e inclusión de las mujeres migrantes.

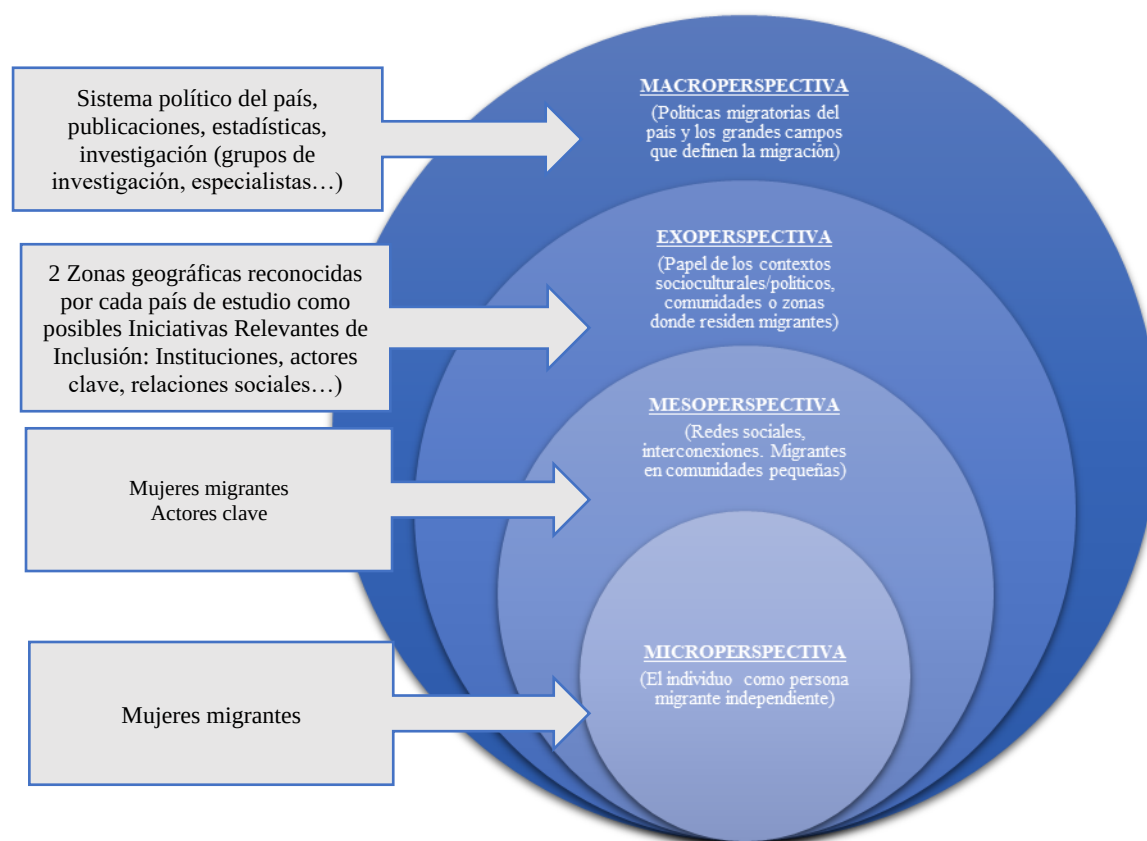
En el método de Estudio de Casos Múltiple cada unidad de análisis (caso objeto de estudio) es relevante para la totalidad de la investigación, ya que permite hacer una interpretación colectiva del tema o pregunta de investigación (Stake, 1995). En Voices of Immigrant Women los países que participan en el estudio, y que conforman las principales unidades de análisis del estudio de casos múltiple, son España, Italia, Francia, Grecia, Portugal y Eslovenia. Cada país conforma un caso que ha sido exploratorio en primera instancia y analítico al ponerse en correlación con

el resto de los países, de manera que se puede profundizar en las causas, consecuencias y correlatos (Coller, 2000) de los procesos de inclusión de las migraciones femeninas.

Dada la complejidad, interdisciplinariedad y carácter holístico con el que se aborda el fenómeno migratorio desde el proyecto VIW, en cada Caso (país de estudio) se han integrado, por un lado, diversos subelementos de análisis (individuos o grupos, unidades geográficas y productos generados -políticas, publicaciones, estadísticas-) y por el otro, distintos niveles de concreción que se interrelacionan entre sí (microperspectiva, mesoperspectiva, exoperspectiva y macroperspectiva). Dicho planteamiento se realiza de acuerdo con la propuesta metodológica para la investigación de las migraciones del Instituto Internacional de Integración (Mora, 2013), así como una adaptación del modelo ecosistémico aplicado a procesos migratorios de Falicov (2008). A continuación, mostramos un diagrama en el que se relacionan los diferentes subelementos y niveles de concreción.

Figura 1

Subelementos de análisis y niveles en cada Caso de Estudio (países)



Fuente: Elaboración de VIW a partir de la propuesta de Mora (2013, p.29-31)

Tal y como se muestra en la figura 1, existe una significativa relación entre los diferentes niveles de concreción, lo que justifica el enfoque planteado por VIW, donde se analiza la relación e interacción que se establece entre los cuatro niveles en cada

uno de los Casos (países de estudio). Esta premisa es avalada por Mora (2013) quien indica que “... cada migrante como célula fundamental de un grupo restringido o amplio de migrantes influye y recibe influencias de los demás sujetos de dichas comunidades o grupos de migrantes” (p.31).

A partir de este Método de Estudio de Casos Múltiple se ha planteado una metodología de enfoque mixto para recabar datos de forma sistemática, rigurosa, eficaz y eficiente con el fin de alcanzar conocimiento y comprensión del proceso de integración e inclusión de las mujeres migrantes en los diferentes contextos de estudio seleccionados. Si bien, la metodología cualitativa ha sido la que ha tenido mayor protagonismo en el desarrollo de la investigación, posibilitándonos profundizar en la información obtenida en los distintos contextos de estudio.

Técnicas e instrumentos de recogida de información en VIW

Las técnicas que se aplican en cada caso a nivel cualitativo son: análisis documental, focus group a agentes claves (profesionales que trabajan con mujeres migrantes), Panel Delphi a especialistas en la temática a nivel nacional e internacional y entrevistas en profundidad a mujeres migrantes en cada país. A nivel cuantitativo, se aplica una encuesta dirigida a mujeres migrantes que residen en las Iniciativas Relevantes de Inclusión².

Análisis documental: es una técnica de investigación que permite conocer los temas de estudio, contextualizarlos y acercarse a la situación de determinadas comunidades y/o fenómenos a través del discurso que se incluye en la documentación seleccionada y categorizada (Rodríguez-Casado, 2017). La implementación de esta técnica en VIW se ha realizado con el objetivo de recopilar información en cada país participante en el estudio para conocer cómo las condiciones contextuales influyen en la integración o marginación de las mujeres migrantes en las sociedades de acogida. Para ello, se han analizado, por un lado, las políticas migratorias y otras normas de referencia en cada país y por el otro, las medidas de integración e inclusión implementadas para mujeres migrantes.

Panel Delphi: es una técnica de recopilación de información basada en la consulta de especialistas en un determinado campo, con el fin de obtener la opinión consensuada más fiable del grupo consultado (Reguant-Alvarez y Torrado-Fonseca, 2016). La finalidad que se plantea VIW con la implementación de esta técnica ha sido conocer la opinión de personas expertas en materia de migración y género sobre las buenas prácticas que favorecen la integración de las mujeres migrantes en los diferentes países participantes en el estudio. La implementación de esta técnica se

² Definidas en el proyecto VIW como zonas geográficas identificadas en cada país, pudiendo ser reconocidas como posibles iniciativas relevantes de inclusión y que cumplen con una serie de criterios definidos en el marco del proyecto.

ha realizado a través del desarrollo de 3 rondas. En cada una de ellas se les ha enviado a las personas participantes un cuestionario diferente que ha sido elaborado a partir del análisis de los datos obtenidos en la ronda anterior.

Entrevistas en profundidad: es una técnica de investigación cualitativa diseñada para comprender cómo las personas entrevistadas perciben sus propias vidas, experiencias y situaciones (Robles, 2011). Según Cicourel (1982), la técnica permite entrar en el mundo privado y personal del individuo en cuestión. En el caso de VIW el objetivo de esta técnica es comprender el impacto de la trayectoria migratoria de las mujeres, las redes sociales y las condiciones contextuales en su integración o marginación en las sociedades de acogida. Ha sido considerada una técnica adecuada para profundizar en la propia visión de las mujeres migrantes sobre su trayectoria migratoria y su proceso de integración/inclusión en el país de llegada.

Focus Group: puede definirse como una discusión “diseñada para obtener las percepciones, sentimientos y actitudes de una muestra con respecto a un campo de interés particular” (Krueger, 1991, p. 18). Esta técnica de recogida de información puede entenderse como “una entrevista grupal en profundidad” (Solé, 2005, p. 159) coordinada por una persona que plantea un tema, fomenta el debate, potencia la participación de los asistentes destacando los argumentos y sigue un protocolo que permite la estructuración y sistematización del debate (IoE Collective, 2010). La finalidad de esta técnica en VIW es identificar criterios, prácticas de integración y el papel de las redes sociales y de apoyo en la integración de las mujeres migrantes desde la perspectiva de los actores clave, en concreto, las personas profesionales que trabajan directamente con las mujeres migrantes.

Encuesta: es una técnica de investigación que permite llevar a cabo una recopilación de datos estructurada, rápida y extensa a través de una serie de preguntas/ítems, conectando los objetivos de la investigación con la realidad objeto de estudio mediante categorías de estudio (De Lara y Ballesteros, 2007). En el caso de VIW, la encuesta tenía como objetivo comprender las realidades de las mujeres migrantes y el proceso de integración de una forma más general.

En la tabla que mostramos a continuación, se realiza una síntesis de las técnicas utilizadas en VIW, anteriormente explicadas, los instrumentos empleados y la muestra que ha constituido el estudio.

Atendiendo a la información presentada en la tabla, el sistema metodológico planteado en el Estudio de Casos Múltiple ha permitido obtener una visión holística e integral de las migraciones femeninas en cada uno de los países de estudio. Dado que ya se ha implementado dicho sistema metodológico en cada uno de los contextos, habiéndose realizado el trabajo de campo desde enero hasta diciembre de 2021, ya se han extraído resultados significativos, parte de los cuales se irán presentando a lo largo del presente monográfico.

Tabla 1*Sistema metodológico de Estudio de Casos Múltiple de VIW*

METODOLOGÍA	TÉCNICA	INSTRUMENTO	MUESTRA
METODOLOGÍA CUALITATIVA	Análisis documental	Tabla de contenido	Por cada país de estudio se ha analizado: - Jurisdicción nacional/regional - Medidas de integración/inclusión (macroperspectiva y exoperspectiva)
	Panel Delphi	Guion de preguntas	Panel Delphi que ha constado de 3 rondas, contando con la participación de 28 expertos/as en materia de migraciones y género de los diferentes países de estudio. Aunque han participado de manera discontinua se han obtenido resultados significativos
	Entrevistas en profundidad	Guion de preguntas	Se han desarrollado un total de 67 entrevistas en profundidad a mujeres migrantes en los diferentes países de estudio, concretamente: - España: 20 - Francia: 10 - Grecia: 10 - Portugal: 10 - Eslovenia: 5 - Italia: 12
	Focus Group	Guion de preguntas	6 Focus Group, 1 por cada país de estudio. Han participado agentes claves, concretamente, profesiones que trabajan con mujeres migrantes
METODOLOGÍA CUANTITATIVA	Encuesta	Cuestionario	Cuestionarios a mujeres migrantes. En proceso de análisis

Fuente: Elaboración de VIW.

En este artículo, se expondrán algunos de los resultados obtenidos en el trabajo de campo desarrollado en España. Hay que señalar que la información que se presenta ha sido extraída de diferentes técnicas implementadas, pudiendo de este modo plantear una visión más global del fenómeno migratorio femenino en España, sin tener que centrarnos en ámbitos específicos. Además, la riqueza de VIW, precisamente, es la interconexión de los diferentes subelementos y niveles de

análisis, por lo cual, plantear este enfoque global donde se interrelaciona parte de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos implementados, favorece el conocimiento del fenómeno migratorio desde la perspectiva de género y nos ayuda a tener una visión más integral.

Resultados en el caso de España

Tras la aplicación de las distintas técnicas de recogida de información en España, consideramos interesante destacar la existencia de diversos ámbitos que han sido destacados por los agentes participantes en la investigación (profesionales de entidades; investigadores/as expertas en materia de migraciones y género; y mujeres migrantes), los cuales tienen una relevancia fundamental en el proceso de inclusión de las mujeres migrantes en las sociedades de destino, a saber: jurídico, sanitario, sociocultural, educativo y laboral/económico.

Ámbito jurídico

El ámbito jurídico ha sido destacado como una de las principales barreras que encuentran las mujeres migrantes en el proceso de integración en las sociedades de acogida, identificándose esta debilidad en España. Según plantean los y las agentes claves participantes en el proyecto, el proceso de regularización de la situación administrativa de las mujeres migrantes es lento y muy costo, dificultando la obtención de la documentación necesaria. Algunas de las mujeres entrevistadas destacaron la importancia de poder regularizar su situación administrativa y la de su familia para poder seguir avanzando en el proceso de integración.

Por su parte, las especialistas participantes en el Panel Delphi han resaltado los perjuicios que supone no encontrarse en una situación regularizada. Entre los aspectos destacados señalan que “las mujeres (y también los hombres) que se encuentran en situación administrativa irregular están expuestas a mayores posibilidades de situaciones de explotación laboral o sexual, etc. Es un añadido que dificulta trabajar con un determinado perfil de mujeres migrantes”.

Ámbito sanitario

Atendiendo al ámbito sanitario, se observa cómo de manera generalizada ha sido valorado por los y las agentes claves y por las mujeres migrantes como una de las áreas más positivas del contexto español. Consideran que es fundamental un adecuado sistema sanitario para mejorar la vida de las mujeres migrantes y su familia. Si atendemos a los testimonios de las propias mujeres migrantes observamos cómo muchas de ellas se encuentran satisfechas con el sistema sanitario. Muestra de ello es el relato que narra una de las mujeres entrevistadas que tiene una hija con parálisis cerebral. Según indica, su hija en España recibe una atención sociosanitaria magnífica (control neurológico, asistencia social...), por eso afirma que “no tengo

queja de absolutamente nada, pues han conseguido la calidad que buscaba”. No obstante, indica que el proceso hasta que consiguió esa atención fue muy burocrático y la tuvieron que ayudar sus amistades para poder conseguirlo.

Ámbito sociocultural

En lo que respecta al tercer ámbito, el sociocultural, es considerado fundamental especialmente en la primera acogida de las mujeres migrantes. Los contactos previos que tienen en España, así como las relaciones y ayudas que reciben por parte de entidades son fundamentales para favorecer su integración. Según plantean los expertos y expertas participantes en el Panel Delphi, tanto las asociaciones como las entidades sociales y religiosas “desempeñan un papel importante en el apoyo a las personas migrantes”, ya que les proporcionan una atención que la administración pública, por falta de recursos humanos y económicos, no puede proporcionar. Esto coincide con el testimonio de algunas de las mujeres entrevistadas que llegan a afirmar que “aquí, en España, todas las asociaciones y sitios te apoyan, te reciben, te ayudan, te explican...”, se sienten apoyadas por las instituciones cuando han tenido alguna necesidad. Incluso algunas de ellas piensan que el haber conocido las asociaciones de las que hoy en día forman parte, les hizo sentir como si “hubieran vuelto a nacer”.

Entre los diferentes tipos de asociaciones adquieren un papel fundamental las de comunidades migrantes ya que tienen una doble función. Por un lado, este tipo de entidades son consideradas como una forma de participación política y social, sintiéndose partícipes en la sociedad de acogida. Por otro lado, dado que mayoritariamente las personas que acuden a la entidad son migrantes, tienen más facilidad para mantener su identidad cultural. Además, al encontrarse en escenarios parecidos sienten más comprensión y apoyo por sus iguales. En esta línea hay que destacar que en un proceso de integración la identidad cultural es un elemento fundamental a tener en cuenta. Por este motivo, muchas mujeres mantienen contacto con su familia de origen ya que les permite mantener esos vínculos culturales y sociales.

Con respecto a la relación que mantienen con las personas españolas, existen divergencias entre los testimonios de las mujeres migrantes. Si bien algunas de ellas sienten que la relación que mantienen es muy buena, hay otras que consideran que las personas autóctonas tienen un carácter muy cerrado, dificultando la interacción con estas. Algunas de ellas llegan a indicar: “la gente aquí es más de postreo...vamos a quedar para tomar una cerveza...pero luego cada uno en su casa”.

Ámbito educativo

Atendiendo al cuarto ámbito, el educativo, se observa cómo también tiene una importante repercusión en el proceso de integración. Algunas de las personas expertas que participaron en el Panel Delphi destacaron que aquellas mujeres que se encuentran en una situación regularizada y a la vez tienen una mayor formación tuvieron más facilidades para encontrar trabajo a través de redes familiares, comunitarias o de amistad. En esta línea, también señalan que la educación es extremadamente importante en la socialización del individuo. Por este motivo se plantea la necesidad de que desde las instituciones se promueva un apoyo educativo dada las “insuficientes medidas políticas, acciones y recursos destinados a integrar a las mujeres migrantes en las diferentes áreas”, entre ellas la educativa.

Si atendemos al testimonio planteado por las propias mujeres migrantes observamos la importancia que algunas de ellas le otorgan al ámbito educativo, pues consideran que el desarrollo y participación en actividades formativas les ha permitido sentirse realizadas.

Por otro lado, hay que destacar el gran impacto educativo (informal) que tiene el proceso migratorio en el desarrollo de las mujeres, pues dada la complejidad, los retos que enfrentan, los choques culturales a los que se exponen, entre otros, el proceso migratorio en sí supone un aprendizaje para las mujeres migrantes. Por eso, algunas de ellas afirman que “soy la misma mujer, pero sé más que antes”.

Ámbito laboral/económico

Atendiendo al último ámbito, el laboral/económico, se observa cómo las personas expertas consideran que existe una significativa sobreeducación y sobrecualificación de las mujeres migrantes, las cuales se ven expuestas a una significativa segregación laboral. Esto coincide con los testimonios de las mujeres migrantes, ya que muchas desempeñan labores agrícolas. No obstante, independientemente del sector en el que se inserten, la mayoría de las mujeres entrevistadas consideran que el hecho de poder trabajar ha supuesto una mejora en su calidad de vida y la de su familia ya que les proporcionaba los recursos necesarios para poder cubrir sus necesidades, incluso para hacer posible la reunificación familiar. Además, algunas de ellas se sienten realizadas al poder trabajar y aportar valor a algún sector.

Desde el planteamiento realizado se puede observar cómo el proceso de integración de las mujeres migrantes es complejo y multifactorial, lo que justifica la necesidad de contar con profesionales que estén formados/as y con una adecuada cualificación para atender las necesidades específicas que tienen las mujeres migrantes durante todo el proceso migratorio, y en concreto, en las sociedades de acogida. Esta cuestión ha sido manifestada por los diferentes sectores que han participado en la investigación, por ejemplo, algunos de los expertos y expertas que han participado en el Panel Delphi han indicado que “la primera y la principal barrera es la falta de

servicios/equipos/proyectos específicos para atender, avanzar, acompañar e insertar a las mujeres migrantes con formación específica. Existen servicios prestados por el sector público (el mínimo) otros prestados por entidades de la economía social, pero no específicos y dirigidos a las especificidades y necesidades de esta comunidad”.

Conclusiones/discusiones

Atendiendo a los resultados presentados se observa el carácter holístico y multifactorial que caracterizan las migraciones femeninas. Son múltiples los factores y agentes que influyen el proceso de integración en las sociedades de acogida. Por este motivo, desde el proyecto *Voices of Immigrant Women* se ha promovido un trabajo conjunto donde se analiza a través de Estudio de Casos Múltiple la realidad de las mujeres migrantes en el contexto europeo. Esta propuesta sigue las ideas planteadas por Saskia Sassen (2003) cuando habla de contrageografías y circuitos transfronterizos, pues las migraciones no se tratan de acciones individuales, sino de acciones globales caracterizadas por la rentabilidad y la generación de beneficios a costa de aquellas personas que se encuentran en situación de desventaja, en este caso, las mujeres migrantes.

Desde este planteamiento es importante considerar la bidireccionalidad, no solo de los procesos migratorios, sino también de los procesos de integración de las mujeres migrantes. Tal y como plantea García (2010) o Spencer y Charsley (2016) la integración es un proceso multidireccional, siendo fundamental considerar la participación estructural, social, cultural, cívica y la propia identidad de las personas migrantes. Pero a su vez, consideramos relevante añadir la importancia de atender a las propias acciones que desarrollan las sociedades de llegada con respecto a las personas migrantes.

Si nos centramos en parte de los resultados obtenidos en el contexto español se identifican las dificultades y la necesidad de introducir cambios en los diferentes ámbitos señalados. Desde nuestro punto de vista, y en base a las aportaciones realizadas por las personas participantes en el Estudio de Casos español, consideramos que el ámbito jurídico es uno de los más relevantes. En función de la situación administrativa en la que se encuentran las mujeres migrantes se articula su modo de actuación, así como la atención que reciben por parte de la sociedad de destino. Siguiendo las aportaciones realizadas por Solanes (2016), existe una realidad predominante y es que la irregularidad domina el panorama migratorio. Esto supone, más allá de un estigma social, una limitación y restricción de los derechos y libertades de las personas, resultados que también se han puesto de manifiesto en otros estudios realizados (Terrón-Caro y Cárdenas-Rodríguez, 2021).

Al no encontrarse en una situación administrativa regularizada, muchas de las mujeres migrantes ven limitado su acceso a los diferentes ámbitos que hemos analizado, por ejemplo, el ámbito laboral/económico. Su situación de irregularidad les

obliga a desempeñar trabajos precarios, poco remunerados y estigmatizados socialmente (Aguilar, 2010), generando una vulneración de los derechos fundamentales que tienen las personas trabajadoras. Según la Conferencia Internacional del Trabajo (2017) esto son algunos de los “costos de la migración laboral”. Por eso, autores como Oso y Parella (2012) promueven la movilidad y promoción laboral de las mujeres migrantes hacia trabajos más cualificados.

Todos estos aspectos nos llevan a considerar el importante reto al que nos enfrentamos en materia de integración de la población migrante en general, pero en especialmente en el caso de las mujeres migrantes. Es fundamental formar a los/as profesionales y agentes que intervienen de manera directa e indirecta en ese proceso de atención e integración de las mujeres migrantes en las sociedades de acogidas. Por ello, la formación intercultural es uno de los principales desafíos del siglo XXI en las instituciones formativas de la Unión Europea, fundamentalmente en la formación superior (Guilherme y Dietz, 2015; Piekut y Valentine, 2017).

Desde el proyecto Voices of Immigrant Women, se plantea un salto cualitativo en este planteamiento, pues además de esta formación en materia de interculturalidad, consideramos fundamental formar en materia de género, vinculando de este modo las migraciones y la perspectiva de género como elementos claves a considerar cuando nos referimos al tema migratorio.

Como líneas futuras, se plantea continuar con el desarrollo del proyecto para alcanzar los objetivos que se han propuesto. A partir de los resultados obtenidos en el Estudio de Casos Múltiple se seguirá trabajando en el segundo y tercer producto del proyecto. Por un lado, el Programa de formación E-learning transnacional e interdisciplinar y el Manual sobre Recomendaciones Políticas con propuestas de intervención que orientarán la práctica para la implantación de las políticas migratorias con enfoque de género. Consideramos que esta investigación ha sido clave y es el verdadero valor añadido del proyecto al diseñar la formación y las recomendaciones en base al planteamiento que han realizado las propias protagonistas de este fenómeno, las mujeres migrantes, y los diferentes agentes que participan en el proceso; pues, tal y como exponen Peñalva y Leiva (2019): “Para hacer educación intercultural hay que partir de la práctica para llegar a la teoría y volver de nuevo sobre la práctica, intentando mejorarla en el proceso” (p. 146).

Referencias

- Aguilar, M. J. (2010). «Las otras» cuidadoras: mujeres inmigrantes en el servicio doméstico y trasvases generizados en el ámbito territorial del bienestar. *Alternativas*, 17, 201-220.

- Asakura, H., y Torres, M. (2013). Migración femenina centroamericana y violencia de género: pesadilla sin límites. Zona Franca. *Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Mujeres*, 21(22), 75-86.
- Cicourel, A. V. (1982). *El método y la medida en Sociología*. Editorial Nacional
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conferencia Internacional del Trabajo. (2017). *Informe IV. Migración laboral: nuevo contexto y desafíos de confianza*. Oficina Internacional del Trabajo.
- Cueva-Luna, T. E. y Terrón-Caro, T. (2014). Vulnerabilidad de las mujeres migrantes en el cruce clandestino por Tamaulipas-Texas. *Papeles de Población*, 20(79), 209-241.
- De Barbieri, T. (1992). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En L. G. y C. Pacheco (Ed.), *Estudios básicos sobre Derechos Humanos IV* (pp. 47-84). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- De Lara, R. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. UNED.
- Falicov, C. (2008). El trabajo con inmigrantes transnacionales: Expandiendo los significados de Familia, Comunidad y cultura. *Revista Redes*, 1(20).
- Fitzpatrick, J. (1997). La dimensión de género de la política de inmigración de Estados Unidos. *Yale Journal of Law and Feminism*, 9(23), 23-29. <https://bit.ly/3K5OjSN>
- García, J. (2010). La medición de la integración social de los inmigrantes a través de un sistema de indicadores coherentes con la noción de ciudadanía inclusiva. *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 12, 73-112
- García-Mina, A. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo*, 76, 35-39. <https://bit.ly/3MddMvG>
- Gottardo, C. y Cyment, P. (2019). The Global Compact for Migration: What could it mean for women and gender relations? *Gender and Development*, 27(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/13552074.2019.1570725>
- Grandi, F. (3 de marzo de 2022). Un millón de refugiados han huido de Ucrania en una semana. *Acnur*. <https://bit.ly/3hQlah7>
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>
- IOÉ, C. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión?: Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 73-99.
- IOM. (2021). *World migration report 2022*. International Organization for Migration <https://bit.ly/3ICUD3W>

- Juliano, D. (2000). Movilidad espacial de género. En G. Abaurell (Ed.), *Mujer y migración en el Mediterráneo occidental* (pp. 305-318). Editorial Icaria.
- Krueger, R. (1991). *The Focus Group*. Pirámide
- Martínez, J. (2003). *El mapa migratorio de América Latina y el Caribe, las mujeres y el género*. Naciones Unidas. CEPAL. <https://bit.ly/35SqjUr>
- Mora, D. (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. *Integra Educativa*, VI(1), 13-41. <https://bit.ly/3C4a6rk>
- Naciones Unidas. (1981). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*[Archivo PDF]. <https://bit.ly/3vKQ6c0>
- OIM. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Organización Internacional para las Migraciones <https://bit.ly/3IRIU2P>
- ONU DAES (15 de febrero de 2022). *Portal de datos sobre migraciones*. <https://bit.ly/3hpJuHT>
- Oso, L. (1998). *La inmigración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Oso, L. y Parella, S. (2012). Inmigración género y Mercado de trabajo: una panorámica de la investigación sobre la inserción Laboral de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de relaciones laborales*, 30(1), 11-44. <https://bit.ly/3sslKI9>
- Parella, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Antrophos Editorial.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Piekut, A. y Valentine, G. (2017). Spaces of encounter and attitudes towards difference: a comparative study of two European cities. *Social Science Research*, 62, 175-188. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.08.005>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://bit.ly/3KbjwnP>
- Rodríguez-Casado, R. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil*. [Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide].
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de sueños
- Solanes, Á. (2006). Integración sin derechos: de la irregularidad a la participación. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 14, 1-32.

- Solé, C. (2000). La inmigración femenina en la era de la globalización. En M. A. Roque (Ed.), *Mujer y migración en el mediterráneo occidental* (pp. 241-253). Editorial Icaria.
- Solé, C. (2006). *Inmigración comunitaria: ¿discriminación inversa?* Anthropos.
- Spencer, S. y Charsley, K. (2016). Conceptualising integration: a framework for empirical research, taking marriage migration as a case study. *Comparative Migration Studies*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s40878-016-0035-x>
- Stake, R.E. (2020). *Investigación con estudios de casos (Sexta edición)*. Morata.
- Tapia, M. (2011). Género y migración: trayectorias investigativas en Iberoamérica. *Revista encrucijada americana*, 2, 115-147. <https://bit.ly/3MrzNGZ>
- Terrón Caro, T. y Ortega De Mora, F. (2019). Proyectos europeos sobre migración y género. Análisis de los últimos avances. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 47-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.4>
- Terrón-Caro, T. y Cárdenas-Rodríguez, R. (2021). Integración social de mujeres migrantes mexicanas en contextos fronterizos. Estudio de caso en el Sur de Texas (Estados Unidos). En L. M. Lázaro y A. Ancheta (Ed.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030*. (pp. 357-374). Tirant Humanidades.
- Trujillo, M. y Almeda, E. (2017). Monomarentalidad e imaginarios de género en contexto migratorio: Punto de vista epistemológico feminista en el estudio de las migraciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (37), 101-125. <https://doi.org/10.5944/empiria.37.2017.18978>
- Woo, O. (1997). Migración femenina indocumentada. *Frontera Norte*, 9(17), 113-129. <https://bit.ly/3Mq9Pnk>
- Woo, O. (2001). Redes sociales y familiares en las mujeres migrantes. En E. Tuñón (coord.), *Mujeres en las fronteras: trabajo, salud y migración* (pp. 303-324). Plaza y Valdés.
- Woo, O. (2007). Las mujeres migrantes, población vulnerable por su condición de género. En A. Durán (Coord.), *Mujeres afectadas por el fenómeno migratorio en México. Una aproximación desde la perspectiva de género* (pp. 54-63). Instituto Nacional de las Mujeres. <https://bit.ly/3sLuSJk>



Género y movilidad humana: mujeres migrantes en Italia entre desafíos y oportunidades

Gender and human mobility: migrant women in Italy between challenges and opportunities

Ricevuto: 16/02/2022 | Rivisto: 17/02/2022 | Accettato: 20/05/2022 |

Online first: 8/06/2022 Pubblicato: 30/06/2022



Maria Rita Mancaniello¹

Università degli Studi di Firenze (Italia)

mariarita.mancaniello@unifi.it

<https://orcid.org/0000-0002-2446-0357>



Zoran Lapov

Università degli Studi di Firenze (Italia)

zoran.lapov@unifi.it, kham_lapov@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2423-9484>



Antonio Raimondo Di Grigoli

Università degli Studi di Firenze (Italia)

antonioraimondo.digrigoli@unifi.it

<https://orcid.org/0000-0002-1293-2281>

Resumen: El contenido de este artículo se basa en los resultados de la investigación desarrollada en el marco del Proyecto internacional VIW (*Voices of Immigrant Women*), interesado en la movilidad humana transnacional con particular referencia a migraciones femeninas y a cuestiones de género en Europa. Al mismo tiempo que se abordan algunas de las principales categorías surgidas de la investigación empírica realizada con mujeres migrantes, especial atención se presta al conjunto de desafíos, oportunidades y posibles soluciones a las que

Abstract: The article content is based on findings derived from the research carried out within the international VIW Project (*Voices of Immigrant Women*), interested in transnational human mobility with a focus on female migrations and gender issues in Europe. While addressing some main categories that emerged from the empirical research conducted with migrant women, special attention is paid to the set of challenges, opportunities and possible solutions that migrant women meet during their migration experience. The article aims to highlight the important role of networks, on the

¹ Il presente articolo è frutto di una scrittura condivisa. In dettaglio, il paragrafo 2 è stato redatto da A. R. Di Grigoli, il paragrafo 3 da Z. Lapov e il paragrafo 4 da M. R. Mancaniello; il paragrafo metodologico (1) è stato redatto da Z. Lapov e A. R. Di Grigoli, mentre l'*Introduzione* e le *Conclusioni* sono state elaborate congiuntamente dai tre autori.

se encuentran las mujeres migrantes durante su experiencia migratoria. El artículo quiere destacar el importante papel de las redes, por un lado, y de las estrategias de inclusión social que las mujeres migrantes ponen en práctica, por otro, en los procesos de superación de los desafíos enfrentados y de identificación de las oportunidades que ofrece el contexto social en el que se encuentran viviendo en la emigración.

one hand, and of the social inclusion strategies that migrant women put into practice, on the other, in the processes of overcoming the challenges faced and identifying the opportunities offered by the social context in which they find themselves living in emigration.

Palabras Clave: género; migraciones; inclusión social; desafíos; oportunidades; estrategias de afrontamiento.

Keywords: gender; migrations; social inclusion; challenges; opportunities; coping strategies.

Introduzione

In seguito ai processi di rinnovamento che avevano investito il mondo della ricerca sociale nel secondo dopoguerra, si affermano contributi volti a riformare vari campi disciplinari sul piano tanto teorico quanto metodologico-operativo. In questo contesto di rigenerazione, a partire dagli anni Ottanta del XX secolo, un ruolo di prim'ordine è stato ricoperto da una *prospettiva di genere* ampiamente sorretta da un *approccio intersezionale*, da cui la lettura dei processi migratori non poteva rimanerne esclusa. Dunque, si è giunti a conclusione che per una piena e completa comprensione del fenomeno, alle categorie di origine, età, classe, status sociale, condizione economica, ecc., occorreva aggiungere la dimensione di genere (Campani, 2000; Lapov, Campani, 2017): in questi ultimi anni si è assistito a un'evoluzione nella rappresentazione della donna migrante da soggetto "secondario, immobile, passivo", quale "accompagnatrice" del marito e dedita alla cura della sfera domestica e familiare, a soggetto protagonista con un *ruolo attivo, pubblico e partecipativo della donna*, agente di cambiamento nei processi di mobilità umana inter- e transnazionale e nell'ambito delle concomitanti dinamiche sociali, culturali ed economiche.

Muovendo da queste premesse, il presente contributo si prefigge l'obiettivo di esplorare il fenomeno migratorio secondo la duplice ottica analitica del *genere* e della *mobilità umana*. L'approccio intersezionale permette di approfondire le implicazioni che questi due concetti (intersecati con altri fattori correlati) possano avere sulle *strategie di inclusione sociale* adottate dalle donne migranti per poter affrontare le sfide che si frappongono tra il loro progetto migratorio e una proficua *inclusione sociale* nel contesto italiano.

Lo studio si iscrive nell'ambito di una ricerca empirica, condotta in seno al Progetto europeo VIW, *Voices of Immigrant Women*, teso a narrare la realtà delle *migrazioni al femminile* attraverso le "storie di successo" delle donne migranti nei sei

Paesi partner: Spagna, Italia, Grecia, Portogallo, Slovenia e Francia. Dopo aver presentato il quadro metodologico della ricerca, viene riportata l'analisi delle storie di vita raccolte dal Gruppo di ricerca VIW dell'Università di Firenze (Dipartimento FORLILPSI), quale il partner italiano del Progetto. All'interno di questo percorso esplorativo, sono emerse alcune categorie, quali le sfide, le criticità e i meccanismi di *empowerment*, incontrate dalle donne migranti durante la loro fase di ambientamento nel nuovo contesto sociale e che le rendevano maggiormente partecipi del loro progetto migratorio, talora individuale, talora condiviso con altre persone, spesso familiari, quindi di natura collettiva. A queste categorie si aggiungono, infine, le *strategie di adattamento sociale* messe in atto dalle dirette interessate al fine di superare le sfide riscontrate lungo i percorsi di inserimento nei Paesi di destinazione. In conclusione, le situazioni affrontate dalle donne migranti vengono inquadrare in termini di aspettative, traguardi e opportunità, con le quali le comunità immigrate, con particolar riferimento alle fasce femminili, si trovano a convivere oggi giorno nella società italiana.

L'articolo, quale frutto di un recente lavoro sul campo, presenta quindi inediti risultati emersi dalle narrazioni che le donne immigrate hanno condiviso con noi.

1. L'impianto metodologico VIW

Il presente lavoro riporta i risultati di una ricerca empirica di tipo qualitativo (LeCompte *et al.*, 1992; Mantovani, 1998) a carattere narrativo-descrittivo (Khan, 2014) con focus sulla dimensione di genere e sul raccontarsi al femminile (Ulivieri, Biemmi, 2011). In combinazione con la disamina delle fonti bibliografiche, il lavoro sul campo si è basato sullo *studio di caso* (Stake, 1995), metodo di indagine che tende a osservare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto più ampio (Yin, 1984); in un lavoro di ricerca sui singoli soggetti, sorretto dall'*intervista strutturata e in profondità*, quale tecnica di rilevazione ivi adottata, il metodo dello studio di caso si presta a individuare percezioni dei coinvolti sulle esperienze della propria vita (Robles, 2011).

Le informazioni ricavate dalle interviste sono state esaminate attraverso *griglie d'analisi* precedentemente elaborate dal capofila del Progetto, l'Università di Pablo de Olavide di Siviglia (Spagna). All'interno delle griglie sono state individuate tre aree temporali che contemplavano la fase pre-, durante e post-arrivo in Italia. In ciascuna area temporale, sono state analizzate le disponibilità economiche, il sostegno familiare e il sostegno di reti formali e informali. Sulla base di questi criteri sono emerse considerazioni sull'avvenuta soddisfazione personale (o meno) delle intervistate.

Nel contesto del Progetto VIW, il concetto di "*successo*", quale potenziale qualificatore delle storie raccolte, si spiega con il raggiungimento degli obiettivi, anche solo in parte, riposti dalle donne migranti nel loro progetto migratorio. Una "*storia di successo*" è cioè una storia riuscita, poiché sfociata in risvolti più appaganti rispetto a quanto maturato e lasciato nel Paese d'origine: in tal senso, una particolare attenzione

è stata prestata alla realizzazione professionale, occupazionale e, quindi anche, personale delle donne coinvolte. Un aspetto importante emerso successivamente all'analisi delle interviste è stata la diversificazione dell'idea di "successo", espressa dalle intervistate rispetto al proprio progetto migratorio.

Nell'ambito del Progetto VIW, l'area di indagine coperta dal Gruppo di ricerca dell'Università di Firenze ha principalmente coinciso con l'area metropolitana di Firenze: un territorio segnato da una significativa presenza di comunità immigrate, tra cui quelle di origine romena, cinese, albanese, filippina, peruviana, maghrebina (Marocco), sud-asiatica (Sri Lanka, Bangladesh, India), subsahariana (Senegal), ecc. La realtà toscana e soprattutto quella fiorentina presenta interessanti *iniziative di inclusione* rivolte alla popolazione immigrata (Comune di Firenze, 2020 https://sociale.comune.fi.it/system/files/2021-02/report_migranti2020_11feb_0.pdf) e nutrite esperienze di *autoorganizzazione* e *rappresentatività* dei collettivi costituiti da immigrati e in particolare da *donne immigrate* (reti, associazioni culturali, coinvolgimento istituzionale, ecc.): sono evidenze che ripropongono, in positivo, l'impatto che possono generare le forme di integrazione promosse a livello locale (Caponio, Colombo, 2005).

Con lo scopo di esaminare il fenomeno migratorio al femminile, il Gruppo di ricerca dell'Università di Firenze ha condotto nel periodo tra febbraio e giugno del 2021 12 interviste con donne oriunde di 11 Paesi, quali: Albania (2), Bangladesh, Bolivia, India, Nigeria, Polonia, Romania, Senegal, Somalia, Sri Lanka e Tunisia (v. Tabella 1).

Tabella 1

Provenienza	Età	In Italia dal	Lavoro svolto in Italia	Lavoro svolto nel Paese d'origine
1. Albania	47	2001	Parrucchiera (attività in proprio)	Parrucchiera
2. Albania	30	2017	Dentista/odontoiatra	Dentista/odontoiatra
3. Bangladesh	27	2003	Laureata in Lingue (Università di Firenze); lavoro attuale: mediatrice linguistico-culturale	/
4. Bolivia	40	2002	Panificio (attività in proprio)	Vari
5. India	41	2008	Rosticceria & caffetteria (attività in proprio col marito)	Laureata in Inglese e informatica
6. Nigeria	45	2005	Laureata in Scienze della formazione (Università di Firenze); lavoro attuale: assistente alla persona (per anziani) e mediatrice linguistico-culturale	Collettrice di plastica (netturbina)
7. Polonia	49	2004	Assistente familiare (domestica) agli anziani; ha inoltre studiato per diventare assistente sanitaria	Laureata in Giurisprudenza; ha iniziato a lavorare in un ufficio
8. Romania	49	2000	Guida turistica	Diplomata, indirizzo Architettura; lavoro: designer c/o segretaria di redazione presso una rete

				televisiva; assistente in una falegnameria
9. Senegal	36	2016	Progetto UE “Invest in Senegal” (cooperazione con Senegal)	Qualifica in Studi bancari e finanza
10. Somalia	36	2007	Operatrice sociale, mediatrice e attivista (settore: richiedenti asilo e rifugiati)	/
11. Sri Lanka	39	2014	Ripetizioni e lezioni private, lezioni di inglese ai bambini presso un'associazione, programmi di doposcuola, mediazione linguistico-culturale	Insegnante di inglese
12. Tunisia	44	1998	Arrivata per intraprendere un dottorato di ricerca in Informatica; lavoro attuale: docente universitaria	/
NOTA: Dati rilevati al momento dell'intervista (primavera 2021)				

La selezione delle interlocutrici è avvenuta sulla base di contatti avuti da reti amicali e dal mondo dell'associazionismo (*fonti primarie*). Le donne coinvolte erano appartenenti alle comunità immigrate originarie di differenti aree geografiche e tra le più rappresentate in Italia sia a livello locale che nazionale. Inoltre, l'obiettivo era quello di tracciare un quadro della recente situazione migratoria al femminile: è per questo motivo che un altro criterio selettivo delle donne da intervistare riguardava il periodo del loro soggiorno in Italia che non doveva essere superiore a venti anni.

Da questa *mappatura delle storie di vita* ricostruite insieme alle protagoniste e dalla successiva *analisi dei dati* emersi dalle narrazioni si è delineato un quadro diversificato dei vissuti maturati lungo il loro percorso migratorio: e non soltanto per la provenienza geografica delle intervistate, bensì per le differenze legate alla loro età, al loro stato civile, al loro retroterra sociale, culturale, professionale ed economico, sommate alle attitudini individuali, al viaggio, a esperienze di accoglienza e inserimento, sino ai livelli di soddisfazione sul piano personale e/o professionale in emigrazione – sono stati questi gli elementi che avrebbero dovuto determinare il raggiungimento, o meno, di “*storie di successo*” delle donne immigrate coinvolte nella ricerca.

2. Le donne migranti si raccontano: quali sfide nel contesto italiano?

Negli ultimi cinquant'anni la femminilizzazione dei processi migratori registra un costante aumento: ciononostante, il fenomeno continua a non ricevere adeguata attenzione. Le *migrazioni femminili* sono “possenti, ma silenziose” (UNFPA, 2007), vale a dire che le donne migrano quanto gli uomini, ma la mancanza di una *prospettiva di genere* non permette di riconoscere le specificità del fenomeno e di maturare la consapevolezza che, oltre alle affinità che accomunano esperienze di migrazione al femminile e quelle al maschile, sussistono caratteristiche legate a dei bisogni specifici

dell'essere donna migrante, spesso accostabili a certe difficoltà che riguardano esclusivamente la porzione femminile dei flussi migratori.

Assumere un'*ottica di genere* in uno studio sulle migrazioni internazionali significa anzitutto saper individuare e leggere all'interno del fenomeno i fattori di spinta e attrazione nella scelta di intraprendere un percorso migratorio in combinazione con i vigenti stereotipi di genere: si emigra per problemi economici e sociali, oppure per conflitti armati o instabilità politica, o ancora per la necessità di sfuggire a una società che non lascia spazio alla *loro* autonomia poiché donne e, in quanto tali, socialmente squalificate.

E benché un progetto migratorio possa rappresentare per molte donne una svolta positiva sul piano delle trasformazioni sociali ed economiche, per altre può significare l'inizio di una fase di sfruttamento lavorativo a cui si associano forme di discriminazione di genere (Giampaolo, Ianni, 2020, p. 6). Le donne che decidono di migrare sono soggette a molteplici meccanismi di esclusione sociale (Campani, 2000, 2007), al cui interno si intersecano non solo i pregiudizi derivanti dalla loro provenienza geografica, bensì quelli dovuti alla loro classe sociale, alla loro età, al loro appartenere al genere femminile. In altre parole, il *genere* accompagna le migrazioni in tutte le loro dimensioni ed è in questo senso che le norme e le aspettative di genere, la disparità dei diritti, la violenza contro le donne, le asimmetrie relazionali e gli squilibri di potere decisionale comportano implicazioni e conseguenze per le donne, specie se in condizione di migranti (Giampaolo, Ianni, 2020, p. 2).

Pertanto, interrogarsi su quali sfide siano costrette ad affrontare le donne immigrate mostra l'interesse di riconoscere il ruolo attivo della donna che migra, che diventa un soggetto attivo e importante non solo per il bilancio economico della propria famiglia, bensì per la società in cui decide di stabilirsi.

La ricerca realizzata nell'ambito del *Progetto VIW* ha consentito di rilevare una serie di sfide che le donne migranti riscontrano sia lungo il loro tragitto migratorio, sia all'arrivo nel Paese di destinazione. E mentre venivano riaffermate alcune questioni già ampiamente trattate dalla letteratura sui fenomeni migratori in relazione al genere (cfr. Campani, 2000, 2007; Lapov, Campani, 2017; Macioti *et al.*, 2006; Macioti *et al.*, 2007; Vianello, 2009; Brettell, 2016; Mora, Piper, 2021), le sfide identificate dalle narrazioni hanno aggiunto ulteriori elementi per poter inquadrare l'esperienza delle intervistate come "donne straniere" e, quindi portatrici di espressioni di una certa diversità di genere: grazie a questo approccio, sono state raccolte alcune riflessioni utili a una maggiore comprensione di situazioni che si frappongono tra la condizione di essere donna immigrata e il raggiungimento di una propria realizzazione professionale e personale in emigrazione.

Una volta raggiunta la destinazione, per molte/i migranti sopraggiunge la sfida della *barriera linguistica*: non conoscere la lingua del posto costituisce una

discriminante non solo nella ricerca di un lavoro, ma anche nella possibilità di instaurare significative relazioni sociali; pertanto, l'apprendimento della lingua del Paese ospitante diventa un requisito essenziale per l'accesso al mercato del lavoro e per una costruttiva interazione sociale.

Molto più lamentata, nonché trasversale a diverse narrazioni risulta, invece, la batteria di *pratiche, modalità e tempi burocratici* che serve per ottenere i *documenti di soggiorno*. Si rileva come, persino laddove pianificata prima della partenza, la fase di preparazione della documentazione necessaria per l'espatrio si rivela lunga e complessa, nonché aggravata dalle procedure che comportano dei costi per nulla marginali.

Approdate al *problema del riconoscimento dei titoli di studio e professionali*, le donne migranti si scontrano con una questione vitale, soprattutto per chi proviene da un Paese che non fa parte dell'UE: in questo caso, riprendere gli studi spesso rappresenta l'unica soluzione praticabile per poter svolgere una professione in linea con il proprio profilo. Questa scelta diventa difficile giacché implicherebbe, pur con eventuali aiuti riservati agli studenti stranieri, non poter lavorare a tempo pieno né guadagnare, di conseguenza, un reddito sufficiente per mantenere sé stesse e tantomeno, laddove sussistente, contribuire al sostentamento delle proprie famiglie. Data la mancanza di tempo da dedicare agli studi e l'urgenza di riqualificarsi e trovare un lavoro, chi decide di farlo opta solitamente per corsi di formazione più brevi, spesso offerti da enti o associazioni specializzate, nonché finanziati con fondi comunitari (UE). Alcune intervistate hanno aggiunto che la decisione di iniziare un percorso di studi universitari può essere, inoltre, ostacolata da delle discriminazioni che, seppur in maniera velate, vengono riservate alla popolazione immigrata e soprattutto alle donne.

Oltre a oggettive difficoltà economiche che coinvolgono l'Italia in questo momento storico (Lapov, Campani, 2017), il *mercato del lavoro* rimane un sistema viziato da una serie di *stereotipi* che cristallizzano le donne migranti in ruoli considerati per loro "idonei", relegandone una parte all'interno di certi ambiti lavorativi: si cercano, non di rado, donne migranti da inserire nelle professioni di cura e assistenza alla persona, ed è solo un esempio. Tra gli stereotipi che gravitano attorno alla figura della donna immigrata si distinguono inoltre quelli che la vogliono come poco istruita e con livelli di letto-scrittura sufficienti per potersi dedicare (solo) a determinati lavori. In realtà, come riaffermato dalle interviste, molte di loro sono laureate e nel loro Paese svolgevano professioni corrispondenti al loro profilo professionale. Essere vittime di un sistema economico stereotipato non risolve il problema del raggiungimento di una posizione lavorativa adeguata, ovvero della scelta di una professione che sia in linea con il proprio retroterra formativo.

Trattandosi di una dimensione che può esercitare un impatto specifico, seppur implicito, sulle loro opportunità di inclusione, un segmento della ricerca VIW è stato

dedicato alla *percezione* che le donne migranti hanno *del rapporto tra l'appartenenza di genere e lo status di immigrata*. Secondo la recente letteratura interdisciplinare sull'approccio intersezionale al genere, che si posiziona all'incrocio tra gli studi di genere, gli studi sulle migrazioni, gli studi etnici e gli studi critici sulla razza (cfr. Campani, 2000; Asher, 2011; Lynn, Dixon, 2013), le pratiche di discriminazione legittimano diverse tra le difficoltà che le donne incontrano nel loro percorso migratorio. In prima istanza, devono fare i conti con tutta una sequela di stereotipi – attribuiti, a seconda del caso, alle loro origini, ai tratti somatici, all'appartenenza culturale e religiosa, alla diffidenza nei confronti degli “stranieri” e delle “straniere” specie se membri di certe comunità o se impegnati/e in certi ambiti lavorativi, ecc. – che possono determinare ricadute sul loro inserimento nella società ospitante.

Sul versante delle *discriminazioni nel mercato del lavoro* italiano, le intervistate affermano che le donne non sono maggiormente esposte e colpite da atteggiamenti razzisti rispetto agli uomini. Solo una donna di origine subsahariana ha riferito di aver subito atti discriminatori per via del colore della pelle in quasi tutti i posti di lavoro in cui era assunta. Esperienze di discriminazione possono dipendere anche dalla provenienza: un'intervistata romena racconta come nei primi anni di soggiorno in Italia, coincidenti con l'aumento dell'immigrazione romena nel Paese, le era capitato di subire allusioni sessiste legate allo stereotipo che dipinge le donne dell'Est europeo come “predatrici sessuali” o “dei mariti”, al tempo stesso che i loro profili professionali vengono quasi esclusivamente rapportati alla cura degli anziani. Inoltre, la discriminazione di una persona immigrata, donna o uomo, può essere associata al tipo di professione e allo status sociale che ricopre nel Paese ospitante. In tal senso appare significativo l'esempio di un'intervistata che svolge la professione di odontoiatra e che afferma di essere sempre stata trattata con rispetto e professionalità sia dai clienti che dai colleghi: per lei esiste una sostanziale differenza tra una donna immigrata che si trova a lavorare come “badante” e una che svolge professioni riconosciute che godono di un certo prestigio. L'unica volta che ha percepito atteggiamenti di ostilità da parte dei colleghi – maschi per via di una certa “maschilizzazione” di alcuni settori medico-sanitari – è stata durante il suo tirocinio: secondo l'interlocutrice, tali episodi coinvolgono le donne in quanto tali, al di là della loro provenienza, siano esse immigrate o autoctone.

Un'ultima sfida rispetto ai processi di inclusione delle donne immigrate riguarda l'offerta di un'*adeguata formazione per le future professioniste e professionisti dell'educazione sulle migrazioni femminili* e sulle specificità che il fenomeno comporta. L'assunzione di un approccio di genere avrebbe il vantaggio di creare figure professionali in grado di seguire e orientare le donne nei loro percorsi di inserimento, a partire dall'arrivo in Italia per poi proseguire ad affiancarle nelle fasi successive. Si tratta, peraltro, di un lavoro di rete con altri attori sociali (enti pubblici e privati, soggetti individuali e gruppi) operanti sul territorio e oltre. Infine, nell'erogare servizi di supporto e di accompagnamento verso l'autonomia a favore delle donne immigrate, l'impegno delle operatrici e degli operatori appositamente formate/i non è sufficiente: per questo,

una formazione *peer-to-peer* – da parte di donne immigrate inserite verso le neoarrivate che devono ancora affrontare le sfide dell’inserimento sociale, culturale e lavorativo – rappresenta un traguardo essenziale da potenziare e consolidare.

3.Dalle sfide alle soluzioni

Alla luce delle sfide e delle difficoltà incontrate dalle intervistate nel corso della loro esperienza migratoria, le narrazioni fornite dipingono un quadro variegato di *strategie* messe in pratica al fine di sostenere i propri percorsi di *adattamento e inclusione sociale* e di *realizzazione personale e professionale* nella società italiana. Stando ai dati di ricerca raccolti, l’attuazione di tali strategie avviene in considerazione di quelle che sono le condizioni individuali del soggetto che si intersecano con le sinergie riscontrabili a livello collettivo, ovvero nel contesto della propria famiglia e delle *reti di supporto* sociale di tipo amicale, parentale, di comunità, del gruppo dei pari, dei contatti professionali, o di altra natura (cfr. Lapov, Campani, 2017). Infine, queste risorse s’incontrano, nei luoghi di insediamento, con le opportunità di *accoglienza e inserimento*: in tal senso, la realtà toscana e soprattutto quella fiorentina offre alla popolazione immigrata diversi *servizi di inclusione*, tra cui corsi di alfabetizzazione in italiano L2 (lingua seconda), pratiche di mediazione linguistico-culturale, forme di assistenza legale, percorsi di orientamento al lavoro, programmi di formazione professionale (spesso finanziati dai fondi dell’Unione Europea), ecc. A partire dai bisogni si passa, quindi, alle strategie e alle potenzialità risolutive, capaci di orientare i processi di inclusione e di consentire alle interessate di raggiungere i propri obiettivi.

Tra i primi ostacoli riscontrati dalle/i migranti nel loro processo di inclusione sociale, culturale e professionale vi è senz’altro la conoscenza della *lingua*: seppur importante, questo aspetto non è stato segnalato nell’ambito di questa indagine come uno scoglio insormontabile. Quel che si evince dalle narrazioni è una certa serenità rispetto all’apprendimento linguistico, dovuta alla disponibilità dei corsi di italiano che si trovano in offerta territoriale dei servizi per la popolazione immigrata, di solito impartiti a costo simbolico, spesso anche gratuiti, nonché organizzati su necessità per sole donne e/o madri di origine immigrata.

Un altro fattore determinante per i processi di inclusione della popolazione immigrata, parimenti rapportabile alle condizioni sociali iniziali, è quello che riguarda le *opzioni di socialità* disponibili sul territorio. In linea con quanto rilevato dalla rispettiva letteratura (cfr. Campani, 2000; Lapov, Campani, 2017; Macioti *et al.*, 2006; Vianello, 2009), le storie del nostro campione riaffermano come buona parte delle donne immigrate *socializzano più di frequente con i propri connazionali*, donne e uomini. La congiuntura è soprattutto documentata tra le donne di origine extraeuropea, le quali, grazie alle *reti* composte da persone provenienti dalla stessa area geografica (familiari, membri della comunità, amiche/i, ecc.), ritrovano quel sostegno funzionale alla loro immissione in nuovi scenari sociali, culturali, linguistici

ed economici. Questi elementi di affinità sono dovuti anzitutto alla conoscenza della stessa lingua e a una certa comunanza di specificità culturali. Si tratta, al contempo, di un adattamento sociale più generale che si mantiene nel tempo, oltre i primi mesi/anni dell'esperienza migratoria: queste pratiche aggregative all'interno delle comunità potrebbero essere lette, da un lato, come un tentativo di rifugiarsi in un contesto che si dimostra rassicurante sul piano socio-relazionale e socio-psicologico e, dall'altro, come un processo che riduce le possibilità di apertura e interazione con realtà differenti dalle "proprie".

Sono risultati quasi del tutto assenti i racconti su *esperienze di discriminazione*, soprattutto diretta, sperimentate (eventualmente) dalle interlocutrici in quanto donne e immigrate. A questa osservazione complessiva sul fenomeno si potrebbe attribuire la convinzione espressa da alcune intervistate, secondo la quale l'*inclusione* dipende, sì dalle circostanze che uno/a *immigrato/a* trova nel tessuto sociale in cui si inserisce, ma anche dagli *atteggiamenti* che il singolo mette in atto ai fini del proprio ambientamento sociale. Pur accompagnate da accenni su certe criticità rilevabili nelle società "occidentali" in generale, e in quella italiana in particolare, le considerazioni sul fenomeno della discriminazione sono, secondo quanto riportato, condite di *sentimenti* complessivamente positivi rispetto al *clima sociale* che si respira nella città di Firenze e nei dintorni. In diversi casi, la realtà italiana (fiorentina), paragonata a quanto lasciato alle spalle con particolar riferimento all'insieme di stereotipi e ruoli di genere, viene interpretata come più evoluta e più aperta nei confronti delle donne: questa sottolineatura delle *differenze nei modelli socioculturali* riconoscibili tra il contesto d'origine e quello europeo/italiano si può sintetizzare nell'affermazione che specifica come "*qui c'è una mentalità più aperta, è meglio per le donne*".

A prescindere da problematiche riconducibili a frammenti personali di un vissuto in emigrazione, si evidenziano nelle narrazioni delle nostre interlocutrici due questioni predominanti, legate alle politiche di gestione amministrativa dell'immigrazione: una riguarda l'iter di ottenimento dei *documenti di soggiorno* (spesso lungo e impegnativo), laddove l'altra si affaccia sull'impossibilità di *riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali* conseguite nei contesti di provenienza. Entrambi questi aspetti incidono sui processi di inclusione sociale e di partecipazione cittadina delle donne immigrate (e della popolazione immigrata in generale), laddove la seconda questione contrappone ulteriori sfide alla realizzazione professionale delle interessate, costringendole non di rado a dover cambiare rotta accettando forme di inserimento lavorativo differenti rispetto a quanto prospettato in partenza. Siffatto condizionamento conduce una parte di donne giunte in Italia con titoli di studio e professionali di livello medio-alto verso un abbassamento del proprio profilo e una dequalificazione professionale: abbinata all'impossibilità di riconoscimento professionale, la congiuntura finisce per determinare la comparsa di ulteriori ostacoli che riducono le possibilità di trovare un'occupazione adeguata al proprio titolo e alla propria preparazione e di inserirsi proficuamente nel tessuto sociale circostante.

Dunque, se nel caso delle donne che emigrano con un bagaglio di *formazione* e di *competenze professionali* di livello medio-basso potrebbe risultare più accettabile un collocamento nei settori occupazionali altrettanto medio-bassi, che richiedono cioè profili meno o non qualificati (lavoro domestico, produzione, industria, servizi, agricoltura, ecc.), tale passaggio diventa alquanto più demotivante per quante si avventurano nell'esperienza migratoria con un capitale professionale più solido. E qualora la prima situazione riscontri ulteriori sviluppi, si può parlare di “successo”, di una storia riuscita, perché sfociata in risvolti più appaganti rispetto a quanto maturato nel Paese d'origine; nel caso di donne con titoli di studio medio-alti, l'incontro/scontro con carenza di opportunità occupazionali limita invece notevolmente la probabilità di incoronare le loro storie di “successo”.

Vediamo, a questo punto, cosa ci offre il campione. Costituendo informazioni indicative, nonché funzionali a una maggiore comprensione dei dati, si è deciso di considerare ai fini dell'analisi la provenienza e i settori professionali e occupazionali delle donne coinvolte nella ricerca.

Due tra le intervistate, una tunisina e un'albanese, hanno raggiunto l'Italia seguendo canali *privilegiati*: la protagonista della prima storia è arrivata in Italia per intraprendere un dottorato di ricerca in Informatica; la seconda, giunta per visitare il marito stabilitosi a Firenze per motivi di lavoro, era entrata successivamente nel giro professionale di riferimento, fatto che le aveva permesso di trovare un lavoro nel proprio settore (odontoiatria). Un terzo caso, definibile come privilegiato, riguarda il percorso di una giovane originaria del Bangladesh: arrivata all'età di nove anni seguendo il percorso del ricongiungimento familiare organizzato dal padre, si è formata in Italia conseguendo una laurea in Lingue presso l'Università degli Studi di Firenze e lavora attualmente come mediatrice linguistico-culturale in contesti scolastici e ospedalieri.

Altre sono le storie delle donne che sono state *costrette a convertirsi professionalmente* ripensando le proprie aspettative e reinventandosi un nuovo profilo, talvolta in attesa di ritrovare la propria professione (cfr. Cambi *et al.*, 2003; Mancaniello, 2016; Redini *et al.*, 2020): in alcuni casi, questa forma di adattamento ha avuto esiti positivi, in altri – meno. Dal percorso di una donna boliviana che, dopo anni segnati da episodi di instabilità, aveva aperto a Firenze insieme al marito un panificio dove, oltre a vendere pane e altri prodotti italiani, vorrebbe far conoscere la cucina boliviana e unire in tal modo le due culture gastronomiche; un'indiana di classe media, arrivata con un visto per motivi di studio che si è sposata in Italia con un uomo indiano, insieme al quale aveva aperto una rosticceria; una polacca che, laureata in giurisprudenza nel Paese d'origine, lavora in Italia nell'ambito di assistenza domestica agli anziani; un'altra che, da diplomata in Romania in architettura e con esperienze lavorative come designer, segretaria di redazione presso una rete televisiva, nonché assistente in una falegnameria, si è riciclata in Italia come guida turistica; una somala

di famiglia piuttosto agiata, arrivata all'età di 19 anni, quindi senza un passato professionale, che si è affermata come attivista e operatrice sociale; sino al caso di una donna senegalese, anch'essa di estrazione sociale benestante, giunta per motivi di salute, poi rimasta in Italia con il marito arrivato in precedenza, che si è sistemata nell'ambito dei progetti europei di cooperazione con Senegal. Un'ultima è una storia "a metà strada" verso una sua realizzazione: si tratta di una donna srilankese, giunta attraverso il ricongiungimento familiare con il marito, che nel Paese d'origine aveva lavorato come insegnante di inglese per 15 anni e che vorrebbe riconquistare la sua professione in Italia – ma, tra corsi di italiano, lavoretti vari (ripetizioni e lezioni private, lezioni di inglese ai bambini presso un'associazione, programmi di doposcuola, mediazione linguistico-culturale) e l'impossibilità di riconoscimento delle qualificazioni professionali conseguite in Sri Lanka, la strada si sta facendo lunga.

Tra le *storie* raccolte, ne sono state selezionate due che potrebbero essere considerate "*di successo*": una prima ritrae una donna albanese, la cui qualifica non risulta riconoscibile in Italia poiché ottenuta in un Paese non-UE, ma che è riuscita, dopo 20 anni di ostacoli e lavoretti, a riprendersi – grazie a un programma di formazione professionale dell'Unione Europea – il proprio mestiere avviando un'attività in proprio, ovverossia un salone di parrucchiere a Firenze; la seconda storia ripercorre le vicende di una donna nigeriana che, partita da difficili condizioni sociali ed economiche, era arrivata a laurearsi in Scienze della formazione, mentre lavorava come assistente alla persona presso una signora anziana e come mediatrice linguistico-culturale. Entrambe si ritengono contente e anche fortunate, poiché realizzate a livello sia personale che (nel caso della prima) professionale.

Come si evince dalle narrazioni, alcune donne del campione sono state assimilate dal settore di *mediazione linguistico-culturale*, il quale non offre un'occupazione ben retribuita né stabile; altre sono state indotte ad avvalersi di *programmi e progetti europei* per poter trovare impiego, seppur di solito con contratti a termine e quindi precari (cfr. AA.VV., 2010); altre ancora si sono mosse *autonomamente*. Alcune non hanno abbandonato le proprie aspirazioni e sono riuscite a raggiungere il traguardo; altre, continuano a lottare per procurarsi un futuro più sicuro dal punto di vista professionale, fatto che infine comporterebbe la possibilità di raggiungere gradi più elevati della loro inclusione e partecipazione sociale.

4. Unicità della propria storia: verso un nuovo orizzonte di senso

Provando ad andare al di là delle categorie sociali alle quali si fa riferimento nella letteratura specialistica, così come molto più semplicemente nel senso comune, la vera e profonda motivazione per cui una persona decide di partire dalla propria terra di nascita per viaggiare verso altre realtà è difficile da sondare. Il sogno, il desiderio, l'emozione dell'avventura, le aspettative, così come le paure, il rischio, il dramma, sono sintetizzati in freddi indicatori "in cerca di lavoro", "a causa della guerra", "per ricongiungimento familiare". La storia narrata dalle protagoniste trapela che, dietro alle

motivazioni categoriali, ci sono *mondi vitali* ricchi di prospettive e ambizioni di un proprio sviluppo personale e alla ricerca di un senso della propria esistenza.

Donne e adolescenti che sono partite sapendo di sé stesse, di quello che lasciavano o abbandonavano, molto meno di quello che avrebbero vissuto nel loro domani. L'esperienza che emerge dalle interviste mostra che, per ognuna e ognuno di noi, le variabili che intervengono sono veramente soggettive e dipendono da fattori di causalità quanto da fattori di casualità (cfr. Macioti *et al.*, 2007).

Dalle storie delle protagoniste della nostra indagine, la matrice su cui si sviluppa il proprio "*algoritmo*" delle opportunità e delle possibilità di veder realizzate almeno parte delle proprie aspettative e del proprio progetto di vita è l'incontro con persone e contesti, capaci di accoglierle e sostenerle. Forza volitiva, impegno e perseveranza, tensione verso la ricerca di uscire dalle situazioni problematiche, sono caratteristiche ricorrenti nelle espressioni di ognuna delle persone che ci hanno donato la loro storia, associate alla riconoscenza verso un/una *alter* che si è preso/a cura di loro e che ha dato quel contenimento necessario per potersi muovere e sviluppare in una realtà differente culturalmente, linguisticamente, strutturalmente.

Determinazione, tenacia e ambizione sono caratteristiche che hanno permesso alla maggior parte delle nostre interlocutrici di poter superare i pregiudizi che spesso hanno sentito nei loro confronti, primi tra tutti la stereotipizzazione rispetto alle proprie origini, le difficoltà dell'essere *straniere* in un Paese a sé stesso *straniero*, gli ostacoli burocratici e le limitazioni del riconoscimento dei propri percorsi di formazione e dei propri titoli scolastici, accademici e professionali.

Nonostante l'Italia non si possa definire sempre accogliente e in grado di gestire in modo sostenibile i processi di immigrazione, l'esperienza vissuta dalla quasi totalità delle intervistate non è stata caratterizzata da forme di discriminazione che abbiano offeso la loro dignità: hanno vissuto problemi legati alle questioni di genere in senso ampio, così come ad alcune difficoltà sull'*uso del velo* nel luogo di lavoro in alcune occasioni per delle donne di religione mussulmana, ma in nessuna delle narrazioni emerge una sensazione di esclusione o di rifiuto legata alla propria *identità di straniere*.

Persino le due persone che hanno vissuto la sofferenza e la drammatica esperienza della *tratta di esseri umani* e la violenza dello sfruttamento, hanno trovato la possibilità di uscire dal dramma e rivivere le sensazioni della *rinascita* e di ricrearsi un proprio soggettivo progetto di vita attraverso l'incontro di persone, associazioni e istituzioni che si sono prese cura della loro *esistenza*. Anche qui, l'incontro è stato il trampolino di lancio verso un nuovo orizzonte umano e di senso.

I principali ostacoli e le difficoltà che sono emerse dalle narrazioni sono dovuti a quelle che sono le storie sociali di questo tempo in un paese come l'Italia, soprattutto legate all'inserimento nel mondo del lavoro.

Se il problema della precarietà riguarda molte persone, in plurimi contesti professionali, senza distinzione di genere, età e origini, uno sguardo sulla situazione della realtà femminile e specificatamente delle donne immigrate può aiutarci a comprendere meglio il tempo che stiamo attraversando dal punto di vista del lavoro.

Parlare di femminile nell'immigrazione in Italia significa riferirsi a più della metà della popolazione immigrata con regolare permesso di soggiorno presente sul territorio nazionale. Come ricorrentemente sottolineato da studi e ricerche, così come da media e organi di informazione, non sono mai state attuate in Italia politiche specifiche sull'immigrazione femminile, quale fenomeno ormai strutturale e radicato nella società italiana. Tale disattenzione ad un processo migratorio inarrestabile e irreversibile, in un periodo di crisi nazionale e internazionale, ricade in modo estremamente significativo sulle identità *straniere* a più livelli, sicuramente in modo evidente sul riconoscimento delle professionalità femminili *straniere*, per le quali gli ambiti di occupazione sono precipuamente legate ai servizi alle famiglie. Non facili occupazioni, per le quali si sentono spesso sottovalutate e con una qualità della vita che risente in modo profondo di ritmi di lavoro pressanti, faticosi per le relazioni di cura con anziani non autosufficienti o con deficit che richiedono assistenza continua, senza la possibilità di una vita sociale e relazionale adeguata. Se poi si aggiunge, per molte donne, la distanza dalle proprie famiglie e dai figli, per la maggior parte rimasti nei territori di provenienza, emerge che anche i processi di inclusione risentono di forme di solitudine o di rapporti solo con i propri connazionali, senza un reale sviluppo del proprio vissuto sociale. Nelle parole di alcune intervistate si evidenzia proprio questa mancanza come una delle più sentite criticità del proprio progetto migratorio, incastrato tra il difficile procedimento per l'ottenimento del permesso di soggiorno e il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti nei Paesi d'origine e una quotidianità che non riesce a dare spazio alle diverse esigenze del soggetto.

L'attenzione trovata nei servizi destinati alla popolazione immigrata ha permesso a molte donne di poter trovare uno spazio dove essere accolte e sostenute: ma non tutte le realtà territoriali sono ben organizzate e non sempre mostrano livelli di valore in tal senso. Abbiamo ancora necessità di sviluppare sistemi in grado di orientare, sostenere e dare risposte adeguate alla maggior parte dei bisogni legati alla propria identità di lavoratrici, così come a quella di donne e di madri e anche della salute, senza tralasciare il problema di supporti psicologici per tutto il cambiamento che comporta, in molte situazioni, lo sradicamento culturale.

Sembra quasi semplicistico ribadire come le donne immigrate avrebbero bisogno di un maggiore riconoscimento sia in termini salariali che di qualificazione dell'occupazione, almeno con pari diritti degli autoctoni, così come una maggiore

differenziazione di ruoli nei diversi settori lavorativi. In tali situazioni tutto il processo di integrazione diventa una difficoltà, a partire dal contatto con le istituzioni e le pubbliche amministrazioni, così come i contesti scolastici e educativi territoriali che richiedono forme di partecipazione e di condivisione, che impattano con tradizioni e modelli culturali profondamente diversi. Situazioni che richiederebbero una grande formazione alle relazioni da parte di chi accoglie e di rilettura dei propri approcci culturali in chiave almeno dialogica. Come si può ben comprendere, per potenziare lo sviluppo in tale direzione è necessario che si abbiano politiche e interventi istituzionali mirati, così come una chiara informazione su quelle che possono essere le opportunità e i servizi offerti dal settore finanziario, l'accesso agli strumenti di credito, forme di garanzia per l'utilizzo corretto e efficace degli strumenti di tutela legale propri dell'ordinamento giuridico nazionale.

Partendo dalla convinzione che l'identità del soggetto trova costruito anche nella scelta lavorativa, è indubbio che il processo di individualizzazione e le nuove forme di strutturazione dei percorsi di vita sono inscindibilmente connessi con le trasformazioni che sono avvenute nel mercato del lavoro.

Questo si verifica in un contesto storico dove l'incertezza e la trasformazione sono ricorrenti in tutti i sistemi di riferimento del soggetto, motivo che comporta che nessuno sembra più essere in grado di fare programmi a lunga scadenza e tutti tendono a mantenere sempre aperte possibili alternative, guardando continuamente a nuovi scenari verso cui indirizzare la propria vita e permanendo in una condizione di centralità del presente (Laffi, 1999). E proprio in questo senso che Richard Sennet sottolinea come la vita del lavoratore flessibile sia un *puzzle* di frammenti, al quale il soggetto non sempre riesce ad attribuire un senso progettuale (Sennet, 1999).

Nel contesto caratterizzato dal lavoro instabile, il soggetto ha davanti a sé una realtà sempre in divenire, che gli lascia ampi spazi di libertà, ma che può comportare un indebolimento della capacità di elaborare strategie e di determinare processi intenzionali di sviluppo di sé. Se alcuni riescono ad usare l'instabilità come una risorsa per definire autonomamente il proprio percorso professionale, sapendo gestire il rischio che deriva dall'incertezza, per altri – per i quali è mancata una formazione di specifiche capacità – rimane molto difficile riuscire a combinare le risorse a disposizione per raggiungere una posizione nel mercato del lavoro sicura e appagante. Questo comporta che nel soggetto odierno ci sia un potenziale di adattamento che, se supportato altresì da un processo formativo ben strutturato e organizzato per accogliere e contenere l'incertezza e la precarietà di vita, possano fargli ottenere – nonostante tutto – gradi di benessere e di soddisfazione adeguati alle richieste del nostro tempo e della nostra realtà (Manghi, 2009).

Nel momento in cui i bisogni individuali divengono la base da cui partire in quanto riconosciuti come fondamentali per accompagnare un soggetto a vivere, gestire e padroneggiare la flessibilità e l'incertezza dettata dalla attuale società, e il

contesto assume il ruolo di variabile centrale, la formazione non può che attrezzarsi pensando a processi di azione destrutturati, a ipotesi più che progetti, a metodologie, metodi e strumenti in grado di cambiare al mutare della configurazione della relazione tra i soggetti protagonisti del processo di formazione, dando una forte centralità all'autoformazione (Mancaniello, 2012).

Quello a cui oggi la formazione deve guardare e dare risposte in grado di produrre benessere e sicurezza, è un soggetto che ha subito una perdita di senso, disorientato rispetto alle categorie del tempo e dello spazio, frammentato, ma anche inquieto e ansioso di conoscere quali sono gli aspetti, le dinamiche che si creano nella propria storia formativa e desideroso di ritrovare le *coordinate* di un possibile orizzonte e orientare il cammino alla ricerca del proprio *senso*. Un approccio pedagogico e formativo che richiede al soggetto un costante intreccio tra essere formato e essere formatore di sé stesso, nel quale, attraverso la relazione con il contesto e mediante la rappresentazione della propria esperienza esistenziale, il soggetto si de-costruisce e si ri-compone, dando vita ad una dimensione di crescita collettiva, in cui cogliere anche il senso universale del proprio *operare* e del proprio *essere*. Un processo di autoconsapevolezza e di sviluppo personale per tutti e tutte, così come è stato per le nostre intervistate, che hanno mostrato di saper essere protagoniste anche nello *svelare* e nel *seguire il proprio desiderio*, imparando a ri-organizzare e ri-definire la propria esistenza, sulla base di una conoscenza profonda di sé e della realtà che le circonda.

Conclusioni

La *selezione delle interlocutrici* coinvolte nell'attività di ricerca di cui in queste pagine era congeniale agli obiettivi prefissati nell'ambito del Progetto VIW, uno fra tutti quello di evidenziare come il *progetto migratorio* delle donne immigrate non si esaurisce solamente nel momento in cui decidono di emigrare e nemmeno in quello in cui toccano la destinazione: si tratta, piuttosto, di un insieme di processi che pervadono il loro tragitto nella sua totalità, al cui interno le aspirazioni e le aspettative contemplate in partenza richiamano l'attenzione sul loro evolversi successivamente all'arrivo fino al presente. In questo viaggio assume un ruolo determinante la *prospettiva di genere* giacché influisce inevitabilmente sul conseguimento degli obiettivi di natura personale, sociale ed economica delle donne che si avventurano – autonomamente o meno, da sole o in compagnia – nell'impresa, delineata quantomeno da incertezza, delle migrazioni internazionali.

Su un tale sfondo è stato possibile osservare un avvicinarsi di prospettive, implicazioni e risvolti confluiti in un variegato senso di realizzazione personale e professionale: in alcuni casi, il progetto di vita in emigrazione è stato lineare rispetto agli obiettivi prestabiliti; in altri casi ha subito una svolta positiva se confrontato con le aspettative iniziali delle donne immigrate; in altri ancora, questa forma di cambiamento non si è, invece, verificata. Comunque sia, sono storie di donne che si misurano con

sfide e opportunità, il cui superamento (delle prime) e investimento (delle seconde) dovrebbero, nel complesso, condurre a una vita più appagante.

Oltre ai percorsi individuali e alle conquiste personali, è stato possibile individuare alcuni tratti che attraversano la maggior parte delle narrazioni raccolte. I connotati che definiscono la fisionomia dell'esperienza migratoria delle donne immigrate sono grossomodo i seguenti: le macchinose pratiche burocratiche, finalizzate alla regolarizzazione del proprio status e soggiorno nel Paese di approdo; l'impossibilità di riconoscimento dei titoli di studio e professionali; la diversità dei lavori, quindi più di uno, portati talvolta avanti in contemporanea per potersi mantenere; determinati stereotipi di genere, con particolare riferimento ai preconcetti imputati specificamente alle donne immigrate.

A fronte di tali circostanze, commiste con le opportunità rinvenibili sul territorio, le donne immigrate (e non solo) sono indotte a collocarsi, come emerso dalle interviste, nel *settore privato*, praticamente senza possibilità di aspirare a un posto nel settore pubblico: esito che rischia di tradursi non poche volte in forme di isolamento dettate dai settori occupazionali che si rendono disponibili nei confronti della popolazione immigrata e, di conseguenza, in vari gradi di instabilità e insicurezza in termini di inclusione e partecipazione socio-economica.

Risulta, pertanto, inevitabile osservare le criticità di un *sistema politico e sociale* che, tuttora, stenta a garantire alle persone immigrate un inserimento sociale e lavorativo scevro di lunghi e annosi meccanismi burocratici. Questo aspetto è di sicuro uno di quegli elementi che maggiormente accomunano i vissuti di molte donne immigrate, comprese le intervistate, da cui è possibile constatare come le politiche migratorie non offrono loro un adeguato supporto in termini di progettualità a lungo termine e, quindi, di realizzazione, per non dire "successo" professionale e personale.

A prescindere dalla qualità dei traguardi raggiunti, i processi che portano al loro conseguimento sono, quindi, tenuti a coniugarsi con una serie di strategie atte a generare soluzioni. In questo senso, e senza ammettere generalizzazioni, è possibile affermare come l'insieme di *sfide, strategie e soluzioni* di inclusione emerso dalle interviste raffigura una sorta di mappatura delle condizioni che si trova ad affrontare buona parte di donne immigrate in Italia, nonché in diverse realtà europee.

In ultima analisi, gli esempi riportati dimostrano come le *competenze professionali non bastano*: l'esperienza migratoria, a seconda del contesto, postula un buon senso di resilienza, orientamento e resistenza per tradurre le proprie competenze sociali, culturali e professionali, nonché aspirazioni e aspettative disposte su vari piani esistenziali, in originali percorsi capaci di concludersi in occasioni di realizzazione professionale e personale. Possibile rinvenire forme di costrizione sia nei luoghi di partenza che in quelli di arrivo che invogliano le interessate ad abbracciare diverse scelte di vita; ma è, alla fine, il desiderio di un futuro migliore che

sprona le donne immigrate, soprattutto se arrivate da lontano o fuggite da situazioni insostenibili, a imboccare diverse vie di “arrangiamento” al fine di raggiungere un certo livello di emancipazione sociale e di autonomia economica.

Referenze

- AA.VV. (2010). *Vita, identità, genere in equilibrio precario. Ricerche psicologiche sul mercato del lavoro in Italia*. Unicopli.
- Asher, N. (2011). *Race, Gender, and Sexuality*. In S. M. Caliendo, C. D. McIlwain (eds.). *The Routledge Companion to Race and Ethnicity* (pp. 64-72). Routledge.
- Brettell, C. B. (2016). *Gender and Migration*. Polity Press.
- Cambi, F., Campani, G., e Ulivieri, S. (a cura di) (2003). *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi*. ETS.
- Campani, G. (2000). *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*. ETS.
- Campani, G. (2007). *Gender and Migration in Italy: State of the Art*, Working Paper N. 6 – WP4, FeMiPol Project. University of Frankfurt.
- Campani, G. (2016). *Antropologia di genere*. Rosenberg & Sellier.
- Caponio, T., e Colombo, A. (a cura di) (2005). *Migrazioni globali, integrazioni locali*. Il Mulino.
- Chiaromonte, W., Ferrara, M. D., e Ranieri, M. (a cura di) (2020). *Migranti e lavoro*. Il Mulino.
- Comune di Firenze (2020). *Migranti. Le cifre*. Firenze: Comune di Firenze, Assessorato allo Sport, politiche giovanili, città della notte, terzo settore, immigrazione, lotta alla solitudine. https://sociale.comune.fi.it/system/files/2021-02/report_migranti2020_11feb_0.pdf, URL: <https://bit.ly/3gS9bjO>
- Corti, P. (2003). *Storia delle migrazioni internazionali*. Laterza.
- Giampaolo, M., e Ianni, A. (2020). *Genere e migrazioni*, Background document N. 3, Febbraio 2020. Roma: FOCSIV. <https://www.focsiv.it/wp-content/uploads/2020/04/BackGround-Document-n.-3-ITA-27.03.2020.pdf>, URL: <https://bit.ly/3rRGTMb>
- Khan, S. N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224-233.
- Laffi, S. (1999). *Il furto. Mercificazione dell'età giovanile*. L'ancora del Mediterraneo.
- Lapov, Z., e Campani, G. (2017). *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere*. Nerbini.

- LeCompte, M. D., Millroy, W. L., and Preissle, J. (eds.) (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. Academic Press.
- Lynn, M., and Dixson, A. D. (eds.) (2013). *Handbook of Critical Race Theory in Education*. Routledge.
- Macioti, M. I., Gioia, V., e Persano, P. (a cura di) (2006). *Migrazioni al femminile, Vol. 1: Identità culturale e prospettiva di genere*. EUM.
- Macioti, M. I., Gioia, V., e Scannavini, K. (a cura di) (2007). *Migrazioni al femminile, Vol. 2: Protagoniste di inediti percorsi*. EUM.
- Mancaniello, M. R. (2012). Diverse Jobs: Atypical Work and Formation to Support an Unstable Balance. In V. Boffo (ed.), *A Glance at Work. Educational Perspectives* (pp. 135-157). Firenze University Press.
- Mancaniello, M. R. (2016). Il lavoro atipico e la dimensione soggettiva: il ruolo della formazione permanente. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives* 2, 89-102.
- Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin*. Trento: Erickson.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Mora, C., and Piper, N. (eds.) (2021). *The Palgrave Handbook of Gender and Migration*. Palgrave Macmillan.
- Parlamento europeo (2021). *Legal migration: an EU talent pool and more options for immigrant entrepreneurs*. Comunicati stampa 27-10-2021. <https://www.europarl.europa.eu/news/it/press-room/20211019IPR15241/legal-migration-an-eu-talent-pool-and-more-options-for-immigrant-entrepreneurs>, URL: <https://bit.ly/3HTSDE0>
- Redini, V., Vianello, F. A., e Zaccagnini, F. (2020). *Il lavoro che usura. Migrazioni femminili e salute occupazionale*. FrancoAngeli.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Sennet, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*. Feltrinelli.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Ulivieri, S., e Biemmi, I. (a cura di) (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Guerini.
- UNFPA (2007). *UNFPA Annual Report 2006*. New York: United Nations Population Fund. <https://www.unfpa.org/publications/unfpa-annual-report-2006>, URL: <https://bit.ly/3Jx7uop>

Vianello, F. A. (2009). *Migrando sole. Legami transnazionali tra Ucraina e Italia*. FrancoAngeli.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.



Educação dos/as filhos/as: projeto de vida de uma mulher imigrante

Education of sons and daughters: life project of an immigrant woman

Recibido: 05/03/2022 | Revisado: 07/03/2022 | Aceptado: 20/05/2022 |
Online first: 08/06/2022 Publicado: 30/06/2022



Sofia Bergano

Instituto Politécnico de Bragança, CEAD-UAlg (Portugal)

sbergano@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0002-9523-8884>



Benilde Moreira

Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

benilde.moreira@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0001-6915-9974>



Maria José Rodrigues

Centro de Investigação em Educação (Portugal)

mrodrigues@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1029-149X>



Cristina Martins

Centro de Investigação em Educação Básica (Portugal)

mcesm@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0002-2852-3765>

Resumo: A análise dos processos migratórios de mulheres tem aumentado nos últimos anos. As mudanças nos fluxos migratórios e o crescente interesse da comunidade científica na interpretação e compreensão destes fenómenos sob a lente de género, tem contribuído para dar visibilidade às vivências das mulheres migrantes e das suas famílias. E, simultaneamente, para identificar a necessidade de uma abordagem interseccional na leitura da situação destas mulheres. Este artigo apresenta o estudo de caso de uma mulher cabo-verdiana imigrante em Portugal e tem como objetivo compreender a aplicação das políticas públicas no âmbito do apoio à inclusão. A

Abstract: The analysis of women's migratory processes has increased in recent years. The changes in migratory flows and the growing interest of the scientific community in interpreting and understanding these phenomena from a gender perspective have contributed to give visibility to the experiences of migrant women and their families. And, simultaneously, to identify the need for an intersectional approach in reading interpreting the situation of these women. This article presents the case study of a Cape Verdean immigrant woman in Portugal and aims to understand the application of public policies in the field of inclusion support. Data collection

recolha de dados ocorreu no âmbito do Projeto VIW- Voices of Immigrant Women . Para alcançar este objetivo procurou-se fazer uma abordagem holística do seu percurso migratório. Na recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada, sendo as respostas sujeitas a análise de conteúdo. De acordo com o discurso desta mulher imigrante destaca-se como principal objetivo do seu projeto migratório garantir aos filhos oportunidades educativas para prosseguimento de estudos, o que, na sua opinião, lhe proporcionará uma vida melhor. Destacam-se dois resultados marcantes: o facto de ter tido sempre trabalho, ainda que durante a sua trajetória profissional tenha mudado de emprego; e o percurso escolar de sucesso dos seus sete filhos. Conclui-se que apesar de alguns constrangimentos encontrados ao longo do percurso, a superação e a resiliência caracterizam este caso como uma história de sucesso e de inclusão bem-sucedida.

took place within the scope of the VIW-Voices of Immigrant Women Project. To achieve this objective, we attempted to take a holistic approach to their migratory journey. For data collection, semi-structured interviews were used and the answers were subjected to content analysis. According to the speech of this immigrant woman, the main objective of her migratory project is to guarantee her children educational opportunities to continue their studies, which, in her opinion, will provide her with a better life. Two striking results stand out: the fact that she has always had a job, even though during her professional career she has changed jobs; and the successful school career of her seven children. We conclude that despite some constraints encountered along the way, overcoming and resilience are evidenced and characterise this case as a success story of successful inclusion.

Palavras-Chave: I mulheres imigrantes, inclusão, projeto imigratório, interseccionalidade, comunidade cabo-verdiana, estudo de caso.

Keywords: immigrant women, inclusion, immigration project, intersectionality, Cape Verdean community, case study.

Introdução

Num mundo globalizado, cujas sociedades estão em constante mudança, só recentemente foi dada atenção às migrações das mulheres e, consequentemente, à sua inclusão social. No entanto, todo este processo é muito difícil e complexo o que intensifica a necessidade de conhecer estes fenómenos numa abordagem sensível ao género, como tem sido defendido por várias autoras (Neves, Nogueira, Topa e Silva, 2016; Neves, 2022). Muitas vezes o papel das mulheres imigrantes não é suficientemente valorizado, embora assumam funções muito relevantes, tanto na economia dos países de origem, como na economia dos países recetores. Como afirma Miranda (2009) o seu estatuto não é reconhecido “pelo facto de, frequentemente, as mulheres terem que exercer trabalhos precários, que não exigem qualificações, trabalhos invisíveis porque, tendo lugar no âmbito privado, são pouco valorizados e de baixo estatuto social” (p. 27). O trabalho doméstico não remunerado (que asseguram em contexto familiar), o trabalho doméstico remunerado a tempo parcial (e muitas vezes não declarado formalmente), assim como a participação na economia informal são exemplos dos contributos, tantas vezes invisíveis, destas mulheres para a economia familiar e para a economia das comunidades em que residem. Mas para a análise dos processos de inclusão de mulheres imigrantes é importante considerar outras esferas da vida para além do trabalho, entre eles a educação, o acesso à saúde, o acesso ao apoio social, a participação política e cívica, entre outros. E, nestes processos, a conceitualização da inclusão é importante, na

medida em que não deve ser vista como sinónimo de integração. É neste sentido que o novo Plano de Ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2024, destaca que:

em todas as políticas e instrumentos relevantes em domínios fundamentais como a inclusão social, o emprego, a educação, a saúde, a igualdade, a cultura e o desporto, definindo a forma como a integração dos migrantes deve fazer parte dos esforços para alcançar os objetivos da UE em cada um destes domínios (Oliveira, 2020, p. 15)

Este Plano obedece a uma lógica de inclusão multidimensional, que envolve várias esferas da vida. A inclusão prevê uma abordagem que responda à diversidade das necessidades, através de medidas públicas que favoreçam práticas culturais e atividades comunitárias no sentido de promover o envolvimento de todos/as e reduzir a marginalização.

Subjacente ao conceito de integração encontra-se definido um conjunto, mais ou menos subtil, de comportamentos e atitudes que devem ser adotados pelo/a imigrante com vista à sua adaptação à sociedade de acolhimento. Nesta perspetiva, encontramos usualmente, a integração associada aos procedimentos burocráticos que a pessoa tem de mobilizar no processo do reconhecimento da sua regularização. Contudo, é ainda frequente verificar que esta visão se estende a outras exigências sociais que colocam, no recém-chegado o ónus de se ajustar à comunidade, negando, desta forma, um processo intercultural promotor de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. O foco da integração não pode, portanto, centrar-se, apenas, na evolução de dados quantitativos. É necessário o compromisso de análise sobre o impacto que a alteração de políticas de integração provoca na vida quotidiana dos sujeitos (Huddleston, Niessen, Chaoimh, & White, 2011). Neste processo a politização das políticas de integração evidencia parâmetros de regulação semelhantes entre os países da comunidade europeia porque estes são decorrentes de regulamentação comunitária. Em certa medida pode revelar-se como vantajoso porque definem se definem critérios comuns que beneficiam os/as imigrantes. Porém, neste quadro pode verificar-se o perigo de se ignorarem realidades concretas dos fluxos migratórios de cada país, o que dificultará o processo de integração.

A inclusão de mulheres migrantes é, como já foi referido, um processo complexo. A sua situação é marcada pela interseção de diversas categorias socialmente construídas que interagem entre si e que acentuam vários fatores de discriminação como a 'raça', a 'etnia', a 'classe' ou a 'nacionalidade' (Neves, 2022) e também a questão da religião. É nesta perspetiva que podemos afirmar que a ideia de interseccionalidade permite refletir sobre situações em que vários eixos de diferenciação estão envolvidos para identificar o que se torna invisível quando essas categorias são analisadas separadamente (Crenshaw, 1989). De acordo com Neves (2022), a "abordagem interseccional nos estudos de migração deu origem a novas áreas de pesquisa e evidenciou a importância das diferenças intragrupo", o que

permite perceber a heterogeneidade das mulheres imigrantes e, simultaneamente, permite uma melhor compreensão da sua situação. Os diferentes eixos de subordinação de poder que marcam as vivências de diferentes mulheres acabam por as colocar em diferentes situações de (des)vantagens. Como refere Brown (1992) “nem todas as mulheres têm o mesmo género” (p. 300), e isto assume particular relevância na análise da situação das mulheres imigrantes.

Assim, a abordagem interseccional e inclusiva é fundamental para compreender a sobreposição de discriminações múltiplas, como por exemplo as decorrentes da idade, da etnia, da raça, da classe social, da orientação sexual, da identidade de género ou da diversidade funcional, entre outras. Deste modo, a conceitualização inerente à análise da feminização das migrações pressupõe uma abordagem metodológica que permita, a partir do seu ponto de vista e pela sua voz, compreender a especificidade das mulheres e das suas vivências, os desafios que enfrentam e as estratégias que mobilizam para os ultrapassar.

O estudo de caso que se apresenta neste artigo é de uma mulher cabo-verdiana. E, neste sentido, importa referir que a comunidade cabo-verdiana representa 7% da população estrangeira em Portugal, e que a taxa de feminização da imigração com esta origem é de 52,7%, de acordo com os dados apresentados pelo Observatório da Migrações no seu Relatório Estatístico Anual de 2021 (Oliveira, 2021).

A presença da comunidade de origem cabo-verdiana em Portugal é, contudo, muito maior do que é expressa nestes números. Quando se foca a atenção na análise dos processos migratórios, é importante perceber que os dados estatísticos disponíveis apenas permitem uma aproximação ao fenómeno. Uma vez que “o principal critério para estimar a dimensão da população imigrante e as suas características é o da nacionalidade dos indivíduos” (Oliveira, 2021, p. 10). A aplicação deste critério pode levar a que sejam considerados os estrangeiros como imigrantes quando na verdade não o são. Este aspeto é particularmente relevante quando são estimados os imigrantes com origem nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, por consequência, os provenientes de Cabo Verde ou seus descendentes. Por alterações na Lei da Nacionalidade, muitos cidadãos e cidadãs têm nacionalidade estrangeira tendo nascido em Portugal e não tendo por isso experiência migratória, mas também muitos cidadãos imigrantes, pelo facto de terem adquirido nacionalidade portuguesa, passam a não ser contabilizados nos dados da população estrangeira sendo invisibilizada a sua experiência de vida transnacional. A dificuldade de estimar a dimensão da comunidade de imigrantes cabo-verdianos é descrita por vários autores como Góis (2006), Machado (2009) e Neves (2022).

O movimento migratório, em Portugal, teve uma primeira fase, nos anos 70, que assentou, principalmente, em dois fatores. Um primeiro relacionado com a descolonização e um segundo com a lei da nacionalidade. Daqui resultou uma maior visibilidade das comunidades provenientes de Países Africanos de Língua Oficial

Portuguesa. (Baganha, Marques, Góis, 2009). A comunidade cabo-verdiana, em Portugal, reside sobretudo na área Metropolitana de Lisboa, constitui uma das primeiras comunidades de imigrantes em Portugal (Neves, 2022) e conta já com três gerações (entre imigrantes e seus descendentes). Salienta-se também que muitas mulheres cabo-verdianas vêm para Portugal para prolongarem os seus estudos, ao abrigo de protocolos de cooperação internacional, verificando-se claramente a procura otimista de oportunidades educativas para si próprias e também para os seus filhos e filhas. Não obstante esta realidade, continuam a verificar-se desigualdades no acesso ao trabalho, como se ilustra na citação seguinte:

the working conditions of most of these women and the associated precariousness are directly influenced by the discrimination they suffer since the stereotype created about the African woman can determine the professional activities they perform: even though they look for other spaces of social life in equal circumstances, they continue to be confronted with barriers that limit their opportunities (Neves, 2022, pp. 3-4)

De acordo com esta breve análise da comunidade cabo-verdiana em Portugal, podemos afirmar que, embora a sua permanência seja longa, e que muitos dos seus descendentes já tenham nascido com nacionalidade portuguesa, a verdade é que ainda enfrentam desafios relevantes ao seu processo de inclusão social. Neste sentido importa também analisar as questões da identidade e do sentido de pertença.

O entendimento que apresentamos sobre o sentimento de pertença pressupõem uma visão multidimensional e dinâmica do “sentir pertencer” a um local ou a uma comunidade. A conceitualização do “sentir pertencer” complexifica-se quando se tem em conta a experiência de vida de migrantes e neste caso, mais especificamente, de mulheres imigrantes. Quando pensamos em comunidades de imigrantes de longa permanência esta questão não se refere apenas ao sentir pertencer ao local onde se está, mas também a todo um património cultural do país de origem (ou do país da família de origem) que se faz presente no próprio país de acolhimento. Nestas circunstâncias o sentimento de pertença é por vezes múltiplo e partilhado. Múltiplo porque se experiencia ser de mais do que um local ou referencial cultural. Partilhado por ser coconstruído entre as diferentes gerações da mesma comunidade e por ser coconstruído na diversidade cultural, através de processos de socialização muito marcados pela cultura do país de acolhimento (como a escola, o trabalho, entre outros).

A questão da identidade está fortemente relacionada com este sentimento de pertença e com a narrativa que cada um/uma vai construindo para dar sentido à sua vida. E nestes processos identitários o papel do género é fundamental, ainda que não se possa “considerar que o género opera sozinho como factor constituinte da identidade, [...] podemos entender que o género é um factor aglutinador de sujeitos em torno de um determinado repertório de comportamentos, possibilidades e

oportunidades, num determinado contexto social e cultural” (Bergano, 2012, pp. 26-27). E que desta forma participa nas oportunidades (ou limites) que as mulheres imigrantes experienciam ao longo das suas vidas. O conceito de pertença nas suas múltiplas dimensões, também deve ser analisado na perspetiva de género, sendo “fundamental para que possam compreender as diferenças existentes no que diz respeito ao acesso aos recursos, aos serviços e aos direitos e consequências dessas diferenças para os processos de adaptação ou de exclusão” (Neves, Nogueira, Topa, & Silva, 2016, p. 730).

Abordar um caso de uma mulher imigrante e de origem africana salienta ainda a importância de conceitualizar as questões da identidade a partir de um conjunto de referentes que se articulam entre si. Neste sentido, Boris e Janssens (2004) afirmam que “raça, género e classe social podem ser conceptualizadas como sistemas de dominação ou sistemas de desigualdade, mas também como identidades culturais” (p. 6) e que, por isso mesmo, é fundamental o questionamento acerca da forma como estes sistemas de diferença se relacionam entre si.

Conscientes de que as questões da identidade são complexas e dinâmicas, a sua análise nas comunidades imigrantes “exige que se compreendam os padrões e mecanismos de inclusão e de exclusão que fazem com que sempre que se forme um nós, se fechem as portas para um eles” (Bergano, 2012, p. 83). Ou seja, que a narrativa que se vai construindo sobre quem se é se faz por identificação com quem é interpretado como próximo e semelhante e por oposição a quem é interpretado como diferente. Nesta relação entre o Eu e o Outro, na construção da identidade é imprescindível compreender os mecanismos, as disputas e as relações de poder no âmbito em que se dividem os semelhantes dos diferentes, os nós dos outros. E perceber que, em determinadas situações esta identificação se processa em relação a elementos da cultura de origem e, em outras situações com elementos da cultura de acolhimento.

Na análise da identidade é fundamental a ideia de movimento que pressupõe a possibilidade de cada pessoa ter a possibilidade de expressar a sua identidade de forma diversa em função da sua situação (definida pelo contexto e pela sua história de vida) e também pelas suas relações com os outros, o que confere à identidade não apenas um carácter dinâmico, mas também um carácter múltiplo, o que nos orienta para a utilização do conceito identidades, no plural. Este aspeto ganha uma extraordinária relevância nas vivências marcadas pela diversidade cultural.

Diseño metodológico

A relação entre Estudos sobre as Mulheres, de Género e Feministas (EMGF) e a investigação de cariz qualitativo está amplamente descrita na bibliografia (e.g., Olesen 2005; Denzin e Lincoln 2011; Mills e Birks 2014). Esta associação entre EMGF e Investigação qualitativa fundamenta-se na compreensão de que as metodologias

mais tradicionais (quantitativas) não contribuem para dar visibilidade às experiências de vida das mulheres e de outras categorias sociais que se constituem como grupos e pessoas individuais “sem voz”.

Na sequência desta relação entre EMGF e a investigação qualitativa e tendo em conta os objetivos definidos para esta investigação optou-se por desenvolver um estudo qualitativo de caráter descritivo e interpretativo, uma vez que se pretende reunir um conjunto de informação pertinente com a finalidade de a interpretarmos. Ou seja, como refere Stake (2007), “o investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a realidade do indivíduo” (p. 12).

A opção metodológica de cariz qualitativo está também relacionada com uma das suas características fundamentais: o foco na experiência de vida, através de uma abordagem holística das questões, que permite descrever e interpretar a complexidade dos fenómenos sociais, tornando visível e respeitando a unicidade das pessoas e grupos a partir dos quais, e com os quais, se constrói o conhecimento (Bergano & Vieira, 2016), o que configura um argumento epistemológico e por consequência metodológico, mas também um argumento axiológico e ético.

De acordo com Amaro (2010) a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos, que tem como objetivo obter junto dos participantes na investigação a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar. Para terminar a justificação metodológica é relevante salientar que a investigação qualitativa pressupõe uma aproximação a uma interpretação do conhecimento científico como um saber que se pretende mais democrático e transformador (Bergano & Vieira, 2020), no sentido em que dar voz a uma mulher imigrante permite compreender as suas dificuldades, desafios, lutas e conquistas. E, ainda, contribui para a visibilidade desta mulher (e de outras em circunstâncias e contextos próximos) e identificando aspetos que podem ser melhorados nos seus processos de inclusão. O conhecimento construído a partir deste posicionamento epistemológico resulta de um processo coconstruído.

Do ponto de vista do design de investigação, optou-se por desenvolver um estudo de caso. Na senda do desenvolvimento e afirmação dos estudos de caso no domínio das ciências sociais e, mais especificamente das ciências da educação “reconhece-se o contributo dos estudos de caso para a construção do conhecimento contextualizado” (Amado & Freire, 2017, p. 125). Esta valorização das idiosincrasias dos ‘objeto’ de estudo justificam “que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único” (Stake, 2007, p. 11), relegando para segundo plano as intenções de generalização e sublinhando a importância de olhar para os fenómenos sociais de uma forma holística.

Para a recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada (construída pela equipa da Universidade de Pablo de Olavide, coordenadora científica do Projeto VIW), atendendo a que atualmente, as tendências da utilização da entrevista abandonam os modelos mais estruturados uma vez que estes são incompatíveis com a conceção de entrevista como situação de interação. A perspetiva da entrevista como interação permite que a linha do diálogo estabelecido entre quem entrevista e quem é entrevistado/a seja suficientemente flexível para valorizar, na interação, elementos não previstos no guião da entrevista e estimular a exploração destas dimensões como um aspeto positivo nestes modelos e processos de investigação. Nesta perspetiva, quem é entrevistado participa ativamente na produção de conhecimento, no sentido em que partilha com os/as investigadores/as o seu saber e a sua interpretação sobre a sua vida e sobre as circunstâncias socioculturais em que se encontra. A participação na investigação obedeceu a uma rigorosa observação dos princípios éticos: a participante foi informada sobre os objetivos do estudo, sobre os mecanismos e processos que garantiram a anonimização da sua participação e ainda sobre a utilização dos dados recolhidos no âmbito do projeto. Depois de explicados estes procedimentos foi enviado um termo de consentimento informado que a participante assinou e devolveu à equipa de investigação, depois deste procedimento a entrevista foi agendada e realizada. Os dados foram, posteriormente, sujeitos à análise de conteúdo, o que permitiu uma perceção das respostas e uma seleção das principais ideias emergentes do discurso, uma vez que “é consensual a aceitação de que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir do que os participantes da investigação lhe confiam” (Amado, 2000, p. 61). Assim, emergiram as categorias e subcategorias, ou seja, depois de “espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo” (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p.315). Neste artigo enfatizamos os seguintes aspetos: (i) a evolução desde a sua chegada à situação atual com a identificação de um “ponto de viragem”; (ii) a identidade e sentido de pertença; (iii) os objetivos e motivação de vida”; e (iv) o ser mulher cabo-verdiana na comunidade portuguesa. Apresentam-se de seguida os resultados mais relevantes para cada uma destas situações..

Resultados

História de vida de uma mulher portuguesa afrodescendente

Os resultados obtidos neste trabalho são apresentados em quatro domínios analíticos principais referido anteriormente.

A evolução desde a sua chegada à situação atual com a identificação de um “ponto de viragem”

O processo de migração desta mulher inicia-se nos anos 70. Nasce em São Tomé e Príncipe e com pouco mais de um ano vem para Portugal com os pais ainda antes do processo de independência das colónias portuguesas em África. Os pais da participante nasceram em Cabo Verde e foram trabalhar para São Tomé e Príncipe numa roça de café. A sua nacionalidade é cabo-verdiana ainda que nunca tenha estado em Cabo Verde. Este percurso ilustra de uma forma paradigmática a complexidade dos percursos migratórios característicos da comunidade cabo-verdiana em Portugal (cf. Góis, 2006, Machado, 2009). E de algum modo possibilita refletir e questionar a matriz histórica, política e social que marca a vivência desta comunidade.

A participante tem 47 anos de idade, cresceu em Portugal, numa família de poucos recursos, os seus progenitores não tiveram acesso a educação escolar, ainda que o seu pai tenha aprendido a assinar o nome e a ler ainda que de forma rudimentar. Ela frequentou a escola até ao 12.º ano de escolaridade, que não chegou a completar. O seu abandono escolar deveu-se a uma gravidez não planeada que a conduziu à decisão de começar a trabalhar. Começou a trabalhar aos 19 anos. Trabalha na área das limpezas, começou a sua vida profissional nos serviços de limpezas de uma empresa de autocarros internacionais, depois mudou para uma empresa de prestação de serviços nessa área. Atualmente, trabalha como empregada doméstica na casa de uma família. Também o percurso profissional desta mulher é semelhante ao descrito em outros estudos na comunidade cabo-verdiana (Neves, 2022). O seu caminho também revela a estratificação laboral a que a mulher imigrante está sujeita. As condições de trabalho são mais vulneráveis e, habitualmente, auferem baixos salários (Abrantes, 2012).

Teve (e tem) amigos e amigas portugueses e de origem africana (com nacionalidade portuguesa e de outras nacionalidades). Viveu sempre na zona metropolitana de Lisboa, tal como os seus familiares residentes em Portugal. Alguns deles vivem em bairros sociais (maioritariamente com moradores de origem africana) e outros que, tal como ela e a sua família nuclear, residem no que a própria designou como “bairros mistos”, ou seja, bairros com moradores de origem africana e portugueses. De acordo com a sua perspetiva, o facto de residir nestes “bairros mistos” permitiu-lhe crescer entre as duas culturas o que, segundo ela, facilita o processo de inclusão e permite a manutenção de laços com a cultura de origem.

Tem sete filhos, o mais velho tem atualmente 28 anos e o mais novo 18. Uma viragem na sua vida dá-se quando o seu marido saiu de casa, deixando-a com a responsabilidade de sustentar a família, educar e acompanhar os filhos, o mais novo tinha 6 meses. Face a esta adversidade, esta mulher, com o apoio da sua família alargada (pais e irmãos) conseguiu sempre conciliar as suas responsabilidades familiares com as profissionais e nunca deixou de trabalhar, ainda que fosse mudando de trabalho para melhor ajustar a atividade profissional ao cuidado dos filhos e ao seu acompanhamento na escola. Recorreu ainda ao Apoio Social Escolar

e a outras transferências sociais como o Abono de Família e ao Fundo de Garantia de Alimentos Devidos a Menores. Como sempre, todos os elementos da família coabitam. Neste momento, os filhos mais velhos, que já trabalham, contribuem financeiramente para apoiar a educação dos irmãos mais novos.

No que diz respeito à nacionalidade, os cinco filhos mais novos desta mulher têm nacionalidade portuguesa originária, um dos mais velhos tem nacionalidade portuguesa adquirida e o outro está a tratar do processo, o que acaba por ilustrar as alterações na Lei da Nacionalidade e o facto de pessoas em circunstâncias familiares semelhantes estarem em posição diferente face aos processos de regularização por terem nascido com poucos anos de diferença. De facto, as alterações de que foi objeto a Lei da Nacionalidade, em 2020, no que concerne o processo de naturalização reforça o processo de integração conducente, depois, ao sentimento e identidade que a participante referiu sentir. As alterações legislativas do processo de naturalização, para estrangeiros, implicam que seja reconhecida do seguinte modo: quem nasça em Portugal e tenha pais estrangeiros, que não estejam ao serviço do respetivo Estado e que, no momento do nascimento, residam em Portugal, há pelo menos um ano; tenha, pelo menos, um/a avô/avó de nacionalidade portuguesa originária e que não tenha perdido essa nacionalidade, ao mesmo tempo que deve declarar que quer ser português e que tem laços de efetiva ligação à comunidade nacional; tenha menos de dezoito anos e tenha sido acolhido numa instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, no contexto de uma medida de promoção e proteção definitiva; seja estrangeiro e resida em Portugal há, pelo menos, 5 anos, com filhos nascidos em Portugal; seja menor, filho de estrangeiros e tenha nascido em Portugal, situação que exige que, pelo menos, um dos pais tenha residido em Portugal, há pelo menos 5 anos; tenha nascido nas ex-colónias e que, a 25 de abril de 1974, residiam em Portugal há menos de 5 anos, desde que, após a perda da nacionalidade portuguesa, não tenham estado ao serviço do respetivo Estado e tenham permanecido e permaneçam em Portugal, independentemente do título.

No entanto, trata-se de um processo que não se encontra desprovido de dificuldades de natureza burocrática, nomeadamente, nos custos associados ao processo. Atualmente os custos associados à aquisição da cidadania portuguesa por naturalização, referentes a maior, é de €275,00. Adiante-se que o MIPEX 2020, que mede as políticas de integração de migrantes em 56 países, coloca Portugal no top ten (obteve a classificação de 81) avaliando-se que, no geral, as medidas políticas de integração são muito favoráveis. Os indicadores avaliados dizem respeito aos direitos fundamentais, à igualdade de oportunidade, à segurança, à integração global, ao reconhecimento expresso da igualdade, à integração temporária e à recusa da integração. As áreas pontuadas em 2019 dizem respeito aos setores da saúde, mobilidade no mercado de trabalho, antidiscriminação, acesso à nacionalidade, residência permanente, participação política, educação e reagrupamento familiar. A classificação mais alta é de 100 quanto a políticas e medidas antidiscriminação sendo

a mais baixa de 65, no campo da saúde. O relatório MIPEX deixa recomendações de melhoramento das áreas mais sensíveis. Em particular promover a formação dos agentes dos serviços públicos de forma a melhorar o acesso e a qualidade dos serviços, considerar o acesso à educação no pré-escolar para os imigrantes com baixo rendimento, fomentar a diversidade cultural, em concreto, nas escolas promovendo o diálogo com as famílias e sensibilizar os serviços de saúde e seus agentes no sentido de atuarem com rigor na prestação e acesso aos cuidados de saúde.

Identidade e sentido de pertença

Esta mulher identifica-se com a cultura portuguesa ainda que considere importante manter ligação com a comunidade cabo-verdiana em Portugal, sobretudo através da sua mãe e da sua tia. Reconhece que como cresceu em Portugal é muito marcada pela cultura portuguesa. Sobre os seus filhos refere que as suas referências fundamentais são da cultura portuguesa.

A ligação a Cabo Verde é interpretada como uma referência da sua cultura familiar, a gastronomia típica, e algumas manifestações culturais aparecem associadas aos elementos mais velhos da família (alargada). No entanto, verifica-se a valorização desta dimensão através do associativismo e da participação em eventos culturais promovidos pela Embaixada de Cabo Verde em Portugal, um outro aspeto referido é a participação regular nos processos eleitorais de Cabo Verde. Como se observa as questões da identidade apontam para um sentimento de pertencer ao país de acolhimento, que é o país dos seus filhos, e de ter uma identidade que é também cabo-verdiana, por referência ao país e à cultura dos seus pais.

Objetivos e motivação de vida

Os principais objetivos desta mulher estão relacionados com a educação dos filhos, o querer que todos os seus filhos tenham acesso a educação superior. Para tal, recorreu às medidas públicas de promoção do acesso à educação como por exemplo o Apoio Social Escolar e também a medidas locais de combate ao insucesso e abandono escolar nomeadamente o acesso a programas e projetos como a Orquestra Geração. Fez sempre questão que os seus filhos tivessem acesso às medidas e programas disponíveis e foi vigilante em relação à qualidade das ofertas escolares que lhe foram sendo propostas.

Assinala que o seu envolvimento com a escola dos filhos permitiu que se constituísse como uma referência na comunidade junto das crianças e jovens de origem africana e suas famílias, e também na restante comunidade educativa. Valoriza a educação como estratégia de inclusão. Porém, apresenta algumas críticas ao processo educativo, nomeadamente a alguns programas de combate ao

insucesso escolar de imigrantes e minorias que, de acordo com o seu ponto de vista, limitam as escolhas e oportunidades que muitos jovens terão no futuro.

Durante o processo de comprovação de rendimentos para aceder aos apoios sociais escolares para as crianças e face à necessidade de comprovar que o pai das crianças não contribuía e para o rendimento da família foi acionado o processo de regulação do poder e responsabilidades parentais. Em consequência, o progenitor das crianças foi localizado e decretada a sua incapacidade financeira para prestar apoio à família. Neste seguimento foi decidida a atribuição de um apoio de 100 euros por criança até que completassem 18 anos a ser suportado pelo Estado português. A partir desta altura a família alcançou alguma estabilidade financeira que, de acordo com a participante, permitiu o investimento na educação dos seus filhos e filhas.

Salienta-se que esta mulher interpreta a sua situação de “entre duas culturas” e os seus esforços para que os seus filhos tivessem as melhores oportunidades educativas. Sublinha as dificuldades de inclusão de comunidades que vivem em bairros culturalmente homogêneos (e não hegemónicos). No seu ponto de vista o facto de ser estrangeira não lhe tem parecido um fator de discriminação, no entanto, refere a cor da pele como um elemento que ainda limita oportunidades sobretudo de trabalho, o que de resto é referido por outras investigações (Neves, 2022) com imigrantes africanos e seus descendentes em Portugal.

Ser mulher cabo-verdiana na comunidade portuguesa

No que diz respeito ao papel da mulher na sociedade e na família considera que a cultura africana (no geral) relega a mulher para a esfera privada e desvaloriza o seu papel social, revela uma preocupação pela promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e afirma que esta perspetiva esteve presente na educação dos seus filhos e filhas. Sobre este aspeto indica ainda que a valorização da figura masculina está muito presente também nas comunidades de origem africana que vivem em bairros mais fechados sobre a própria comunidade.

Relativamente à participação cívica desta mulher na comunidade portuguesa, destaca-se o seu comprometimento com uma Associação de Promoção e Educação de música de orquestra, da qual faz parte dos órgãos sociais, o seu envolvimento com as atividades promovidas pelo Agrupamento de Escolas da sua área de residência e da sua participação nos processos eleitorais relativos ao poder local. É sócia de uma Associação de mulheres cabo-verdianas e vice-presidente de um dos órgãos sociais de uma associação de educação e divulgação de música de orquestra. A inclusão desta família na comunidade em que reside é evidente, não só pelos seus percursos de sucesso, mas também pela sua participação ativa na própria comunidade, contribuindo para o desenvolvimento e apoio de iniciativas e movimentos associativos que se revelaram importantes para o seu percurso pessoal

e que podem ser mobilizadores de oportunidades para outras pessoas na comunidade.

Considerações finais

Portugal apresenta, hoje em dia, um quadro legal reforçado na questão de integração e inclusão dos imigrantes. Através do caso de estudo apresentado é possível verificar que a inclusão continua a ser um processo assistido de enorme complexidade. Os diferentes atores da esfera pública não estão articulados e carecem de um modo de operação e cooperação comum que apresente soluções para as diversas realidades culturais (Góis, 2019). O caso analisado descreve uma narrativa assente numa resiliência individual e apoiada pela família alargada desta mulher. Dado que o seu principal objetivo foi um investimento expresso e sistemático no percurso escolar dos filhos, com o propósito que todos obtivessem um curso superior, procurou encontrar mecanismos de apoios sociais financeiros reforçados pela longa jornada de trabalho diária para a subsistência da sua família. Relativamente a este aspeto destaca-se a importância dada por esta mulher à educação como um importante fator de inclusão e mobilidade social, ainda que esteja presente a convicção de que nem todas as medidas públicas de promoção do acesso escolar a imigrantes e seus descendentes tenham, necessariamente, um efeito promotor de sucesso académico a longo prazo. Esta consideração alerta para a necessidade de analisar, em investigações futuras, os percursos académicos dos descendentes de imigrantes.

No seu discurso torna-se evidente que a escola contribuiu para ter alcançado os seus objetivos pessoais, salienta-se que o seu percurso escolar foi mais longo do que o da escolaridade obrigatória para a sua idade. De acordo com a participante o prolongamento dos seus estudos para além da escolaridade obrigatória pode estar relacionado com o facto de ter crescido e criado os seus filhos num “bairro misto” o que, de acordo com o seu ponto de vista, constituiu um fator facilitador da inclusão da sua família na sociedade portuguesa e sobretudo um fator que justifica o sucesso escolar de todos os seus filhos.

Os percursos escolares dos filhos desta mulher são exemplares sendo que dois deles são mestres, uma está a fazer o mestrado, outra terminou a licenciatura e irá no próximo ano letivo fazer a candidatura a mestrado, dois estudam música e o mais novo está a concluir o 12.º ano e vai candidatar-se ao concurso nacional de acesso ao ensino superior. Face a esta situação, é importante sublinhar a relevância pedagógica da partilha de casos de sucesso de famílias imigrantes. A sua visibilidade científica é muito importante na medida em que permite identificar as políticas públicas, os programas e as intervenções que têm eficácia e que possibilitam o acesso à educação, à formação, ao mercado de trabalho e à efetiva participação

cívica e política das comunidades migrantes. No sentido de promover a sua agência e também de, a partir dela, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Destaca-se também o testemunho de resiliência para trabalhar e organizar a vida profissional e familiar de modo a garantir o sustento da família e simultaneamente a orientação educativa dos filhos. À medida que os filhos foram crescendo e que começaram a trabalhar passaram a contribuir também para a educação dos irmãos e para os recursos da família, o que revela uma outra dimensão do sucesso educativo protagonizado por esta mulher na sua família, a do desenvolvimento de uma ética do cuidado e do apoio familiar.

Referências

- Abrantes, M. (2012). A densidade da sombra: trabalho doméstico, género e imigração. *Sociologia, problemas e práticas*, 70, pp. 91-110
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 123-146. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 303-352. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Baganha, M. I., Marques, J. C. & Góis, P. (2009). Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica. *LerHistória*, 56, 123-133.
<https://journals.openedition.org/lerhistoria/1979>
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se Mulher: Educação, geração e identidade de género*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, apresentada à Universidade de Coimbra.
- Bergano, S., & Vieira, C. C. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. *Atas CIAIQ2016 - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais /Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 508-518.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/995/971>
- Bergano, S., & Vieira, C. C. (2020). Do pessoal ao político: as metodologias de investigação qualitativa como aliadas da ação. *Ex aequo*, n.º 41, 15-25.
<https://doi.org/10.22355/exaequo.2020.41.01>
- Boris, E., & Janssens, A. (2004). Complicating categories: an introduction. In E. Boris & A. Janssens (Eds.). *Complicating Categories: Gender, Class, Race and Ethnicity* (pp.1-13). Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Brown, E. B. (1992). What has happened here: The Politics of Difference in Women's History and Feminist Politics, *Feminist Studies*, 18, 295–312.

- 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*. Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: the discipline and practice of qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4.^a ed.) (pp. 1-19). Sage Publications.
- Góis, P. (2019). *Common home. Migration and development in Portugal. Moving further with practices: towards social inclusion and social cohesion*. Caritas Portuguesa.
- Góis, P. (2006). *Emigração cabo-verdiana para (e na) Europa e a sua inserção em mercados de trabalho locais. Lisboa, Milão, Roterdão*. Observatório da Imigração, ACIME, vol. 5.
- Machado, F. (2009). Quarenta anos de imigração africana: Um balanço. *Ler história*, 56: 135–65.
- Mills, J., & Birks, M. (2014) Introducing Qualitative Research. In J. Mills & M. Birks (Eds.) *Qualitative Methodology: a practical guide* (pp. 3-15). Sage Publications.
- MIPEX2020 (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. disponível em <https://www.mipex.eu/portugal>
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E., & White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index III*. British Council and Migration Policy Group.
- Miranda, J. (2009). Mulheres imigrantes em Portugal: memórias, dificuldades de *integração e projetos de vida*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Neves, A. S., Nogueira, M. C., Topa, J. & Silva, E. (2016). Mulheres imigrantes em Portugal: uma análise de gênero. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online], v. 33, n. 04, 723-733. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400015>
- Neves, J. (2022). Becoming a Migrant Mother: An Intersectional Approach to the Narratives of Cape Verdean Women in Portugal. *Social Sciences*, 11(2), 55. <https://doi.org/10.3390/socsci11020055>
- Olesen, V. (2005). Early Millennial Feminist Qualitative Research: Challenges and Contours. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.) (pp. 235-278). Sage Publications.
- Oliveira, C. (2021). *Indicadores de Integração de Imigrantes – Relatório Estatístico Anual 2021*. Alto-Comissariado para as Migrações (ACM, IP)
- Oliveira, C. R. (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2020*. Alto-Comissariado para as Migrações.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.



Empoderamiento a través de la migración: narrativas de la integración exitosa de mujeres inmigrantes en Eslovenia

*Empowerment through Migration: Narratives of Successful
Migrant Women's Integration in Slovenia*

Recibido: 06/03/2022 | Revisado: 07/03/2022 | Aceptado: 27/05/2022 |
Online first: 08/06/2022 Publicado: 30/06/2022



Veronika Bajt

Peace Institute (Eslovenia)

veronika.bajt@mirovni-institut.si

<https://orcid.org/0000-0002-6917-3255>



Mojca Frelih

Peace Institute (Eslovenia)

mojca.frelih@mirovni-institut.si

<https://orcid.org/0000-0001-7444-3523>

Resumen: Los análisis existentes de la migración transnacional a menudo destacan una creciente demanda de mano de obra femenina migrante, ya que las mujeres migrantes del Sur se orientan hacia los servicios domésticos y el trabajo de cuidados en los países más prósperos del Norte. La demanda real de mano de obra poco cualificada significa que los hombres y mujeres migrantes ocupan los puestos de trabajo infravalorados y mal pagados que las poblaciones "nativas" evitan en las sociedades receptoras. Esto no queda reflejado en las políticas estatales que suelen definir y regular las posiciones de los inmigrantes en términos de limitaciones. Un creciente número de investigación sobre la integración de las mujeres inmigrantes en Eslovenia se han centrado en la posición de estas mujeres en el mercado laboral, problematizando la falta de capacitación y la exclusión socioeconómica, por otro lado describiendo las diversas estrategias para afrontar y contrarrestar las experiencias de discriminación y descenso en la movilidad social. Basándonos en nuevos datos empíricos que comprenden las narrativas de las mujeres migrantes y sus voces recogidas

Abstract: Existing analyses of transnational migration often highlight a growing demand for female migrant labour, as migrant women from Global South are geared into household services and care work in more affluent countries of the Global North. The actual demand for low skill labour means that migrant men and women fill the positions of undervalued and low-paid work avoided by "native" populations in host societies. This remains poorly reflected in state policies that predominantly define and regulate immigrants' positions in terms of limitations. A growing body of research on migrant women's integration has also in Slovenia been focusing on their position in the labour market, problematising deskilling and socio-economic exclusion, as well as describing their various coping strategies and agency in counteracting experiences of discrimination and downward social mobility. Drawing on new empirical data comprising migrant women's narratives and their voices assembled in an online survey, in this paper we argue that migration should also be viewed as empowerment and a personal success story for many migrant women. We particularly highlight the socio-educational aspect of language acquisition as one of the key aspects of migrant

en una encuesta en línea, en este artículo argumentamos que la migración también debe verse como un empoderamiento y una historia de éxito personal para muchas mujeres migrantes. Destacamos en particular el aspecto socioeducativo de la adquisición del idioma como uno de los aspectos clave de la integración de los inmigrantes, y ofrecemos una nueva perspectiva sobre cómo la pandemia de COVID-19 ha influido en los procesos de integración de las mujeres inmigrantes en Eslovenia.

integration, and offer new insight in terms of how the COVID-19 pandemic has influenced the integration processes of female migrants in Slovenia.

Palabras Clave: Migración, mujeres, integración, Eslovenia, adquisición de idiomas, COVID-19.

Keywords: Migration, women, integration, Slovenia, language acquisition, COVID-19.

Introducción

Slovenia being one of the aging societies, demographers and right-wing politicians are keen to warn of the receding natural increase in population growth. It has been negative every year from 2017 onwards, as more people die each year than are born. The COVID-19 epidemic and high mortality in 2020 contributed to greater natural decrease: in 2020, it was -5,249 population or -2.5 per 1,000 population. This is the lowest value of natural increase in Slovenia after 1945 (SURS 2021a). At the same time, one in eight children (2,462 in total) in Slovenia was born to a mother with foreign citizenship, mostly to mothers with the citizenship of Bosnia-Herzegovina (44%) and Kosovo (18%). 11% of mothers had citizenship of one of the other European Union states. Like other EU countries, Slovenia is replacing its labour deficit with migrant workers due to the declining number of people in employment. Yet, state immigration policies have long remained embedded in understanding Slovenia as a transit country (Bajt and Pajnik 2014; Bajt and Frelj 2019) and migrant integration is not deemed a policy priority.

Over the last century, care regimes have been undergoing transformations where care has moved from domestication of women, which provided care through women's unpaid work in the family, to the sphere of responsibility of the nation-state (Tronto 2013; Hrženjak 2018). The gradual transformation of the care regime towards professionalisation, institutionalisation and monetisation, through the employment of women in welfare state institutions, partially socialised care, to a regime of the marketisation, blanderisation and globalisation of care has been organised in different ways in different welfare systems. Nevertheless, in the global market the unequal relationships associated with care, which were originally located in private households, are mirrored in the international division of labour. This is structured along the class, ethnicity and gender lines also in global care chains, with women from the

Global South performing household services and care work in more affluent countries of the Global North (Hrženjak 2018). The EU restrictive migration regime thus interacts with gender and care regimes and other layers of stratification to create gender-specific vulnerabilities.

Within the EU, whose role is essential in establishing, steering, coordinating and supporting integration policies, the actualisation of integration still lies with each member state. The literature and EU policies underline that integration practices and inclusion of immigrants are to be understood as a two-way process (Jalušič and Bajt 2020). The most recent EU-level integration strategy fosters a two-way approach to integration and diversity through the “inclusion for all” principle, particularly in the areas of education, employment, health, and housing (European Commission 2020). Integration of newcomers takes place at every level and in every sector of the society, involving a wide range of social players: public officials, political decision-makers, employers, trade union officials, fellow-workers, service providers, neighbours (Castles et al. 2002: 19). In 2019, Slovenia adopted a new strategy in the field of migration, which also addresses integration. It underlines the importance of a holistic approach: cooperation and complementarity of all actors in the formulation and implementation of policies and practices. Integration is therefore formally recognised as a complex process involving various fields, including protection against all forms of discrimination.

It appears, however, that the question of integration is frequently reduced to learning the host country's language, which reveals an understanding of integration as only the immigrants' responsibility (Jalušič and Bajt 2022). In analyses of migrant integration, as well as in EU and national policy debates, most commonly discussed topic is teaching of local language, second language teaching, and second language acquisition, where practice indicates an uneven distribution and lack of financial and human resources (Rheidorf and Wodak 2020). With this in mind, research confirms that language nationalism is not a story of the past (Green 1997) but a renewed force (see Blommaert and Verschueren 1992). Many countries, including Slovenia, seem to understand integration policies almost exclusively as learning about national culture and acquiring the state language (see Ladić et al. 2020). Such language and culture-centred nationalist agenda is pursued despite the EU being a multilingual and multicultural union of states, whose values and policy recommendations favour multilingualism (Jalušič and Bajt 2022). Especially since the 2015 “refugee crisis”, the governmental rhetoric has turned to emphasis on migration as a burden and security risk (Žagar et al. 2019), while Slovenian language proficiency is one of the main pre-conditions of formal (i.e. permanent residence and citizenship requirement) and especially informal acceptance of immigrants.

Effective inclusion of newcomers requires concerted action at local, regional, national and European level, while it also depends on acceptance of immigrants in the

host society. This has become especially prominent in recent years with politicisation of migration and closing of borders in many EU countries. Existing research confirms a discursive shift in increasingly portraying immigration as a security threat, whereas policies are devised with the aim to deter (Bajt and Frelih 2019; Kogovšek Šalamon 2020). Slovenia has also witnessed an increase in xenophobia, anti-immigrant intolerance, the rise of radical right and hate speech (Žagar et al. 2019). While existing literature investigates these phenomena, their actual consequences on the lives of migrant men, women and children have received less attention. It is therefore the aim of this article to focus on the topic of migrant integration from a gender perspective; investigating various processes that may either thwart or facilitate inclusion, articulating institutional dimensions, as well as expectations, actions and strategies of migrant women in Slovenia. We are particularly interested in the socio-educational aspect of language acquisition as one of the key aspects of migrant integration. Addressing the barriers and needs experienced by newcomers, the article also discusses how the COVID-19 pandemic has influenced the integration processes of female migrants in Slovenia.

Migrant Women in Slovenia

Migration trends within Yugoslavia have significantly influenced the current composition of Slovenia's migrant population because the vast majority of migrants still come from the former Yugoslav republics. The geographical, cultural, and linguistic proximity remain deciding factors for former co-nationals to continue migrating to Slovenia despite the substantial change in their status. In 2021, among the 293,000 immigrants (people whose first country of residence is not Slovenia), 86% were born in one of the countries of former Yugoslavia; most in Bosnia-Herzegovina (133,000), followed by Croatia (43,000) and Serbia (30,000) (SURS 2021b). Nearly 14% of Slovenia's residents were born abroad. 38% of the foreign-born population immigrated to Slovenia in the last decade (ibid.). Migrant population in Slovenia is here understood as people who have migrated from other countries and the majority are non-EU and come from the former Yugoslavia's successor states. The construction of European Union's external borders has classified these once co-nationals into "third-country nationals", a category inherent in migration and integration policies to the detriment of their full inclusion.¹

Female migrants are also predominantly citizens of Yugoslavia's successor states. While about 25% of foreign citizens in Slovenia were women about a decade ago, these numbers have been on the rise in recent years. Still, there are more men (59%) than women among foreign-born residents. Gender difference is the largest among those who immigrated after 2010; almost twice as many men as women. Among those who immigrated in 2018 or later the share of men is even higher, almost 70% (see Figure 1). According to the Government Office for the Support and

¹ Croatia's status changed from third-country to EU member state in 2013.

Integration of Migrants (UOIM 2022), on 1 January 2021, 624 beneficiaries of international protection lived in Slovenia, 597 had refugee status and 27 subsidiary protection. Among those with refugee status, 185 were women and 439 were men, while among those with subsidiary protection, there was one woman and 26 were men.

Figure 1
Foreign citizens by gender, 2010 – 2021

Basic population groups by sex, Slovenia, quarterly

Basic population groups by POPULATION GROUPS, SEX and QUARTER

		2010Q4	2011Q4	2012Q4	2013Q4	2014Q4	2015Q4	2016Q4	2017Q4	2018Q4	2019Q4	2020Q4	2021Q4
Foreign citizens	Men	58,563	59,126	61,311	64,249	66,780	69,798	73,353	77,448	87,309	101,597	110,315	110,873
	Women	23,393	25,728	28,500	30,999	33,608	36,688	39,414	42,185	46,211	51,466	56,519	60,585

Source: Statistical Office of the Republic of Slovenia.

The basic framework for migration and integration policies in Slovenia is provided in the Foreigners Act, which regulates permission to stay by distinguishing between temporary and permanent residence status. The Constitution also defines the right to asylum, which is further defined with the International Protection Act. In Slovenia, migration policy falls within the domain of the Ministry of the Interior that is responsible for asylum and migration. It should not come as a surprise that its Migration and Integration Directorate primarily operates within the discursive context of state security, control and management of migration (Bajt and Frelih 2019). In 2017, a special Government Office for the Support and Integration of Migrants (*Urad vlade za oskrbo in integracijo migrantov - UOIM*) was established, taking over part of responsibilities that were previously under the authority of the ministry. Devising policies and administrative procedures for obtaining the status of international protection remain under the jurisdiction of the Ministry of the Interior. Despite its broad name, the UOIM is only responsible for asylum seekers and people with recognised status of international (refugee or subsidiary) protection. In 2021 this number was around 600 persons in total. The vast majority of foreigners in Slovenia, however, are not asylum seekers and beneficiaries of international protection, hence integration measures in this regard remain without a public body that would be responsible for their implementation. Also, local communities do not have formal power to implement integration policy, even though it is in actuality conducted at the local community level and sustained by various non-governmental sector programmes and short-term projects (Ladić et al. 2020).

In order to reside and work in Slovenia, non-EU nationals need work and/or residence permits. Statistics show that, while the official state discourse favours a workforce with high levels of education and skills, the majority of jobs accessible to

migrants are still classified as low-skilled. Demand remains highest for migrant work in construction and industrial production – a typically male profession – and in cleaning and care work – a paradigmatically female migrants' job (Bajt and Pajnik 2014). Such work is physically-demanding, underpaid, and garners low levels of social respect. As a result, migrant women are bridging the gap in meeting the increase in labour market demand for such services, working in production, food industry and particularly in the form of (undocumented) household work, childcare, and care of the elderly.

Apart from finding employment in Slovenia or coming on a student visa, another prominent way of entry is to integrate via family reunion policies. Figure 2 displays types of temporary residence permits, which shows this is the second most common way of entry.

Figure 2

Number of valid temporary residence permits by type, 31 December 2020

Reason/intent	Number
Single residence and work permit	53.840
Family reunification	16.343
Studies	3.472
Other reasons/purposes	1.433
Family member of a Slovenian citizen	3.424
Family member of an EU citizen	1.088
Total	79.600

Source: Ministry of the Interior of the Republic of Slovenia (2020: 9).

Methods

The data in this article was gathered through different methods and analysed using grounded theory and thematic analysis approach (Mason 2002; Clarke at al. 2018): in-depth individual interviews with migrant women, on-line survey with female migrants, and focus groups with experts, working in the field with migrants in Slovenia. Our research was conducted in 2021 and as such was greatly influenced by the global COVID-19 pandemic. It was extremely difficult to find participants, establish new contacts and conduct interviews and focus groups. Since all communication moved online, people were experiencing an overload of online meetings and virtual communication, which affected a relatively low response rate in our online survey.

Between March and June 2021, we conducted five in-depth interviews (see Table 1), three with women who migrated to Slovenia from Serbia and Bosnia-Herzegovina. One interview was conducted with a woman coming from an EU country – Poland, and one interviewee was as a refugee from Syria. In this way, the sample

could reflect the actual statistical composition of female migrant population in Slovenia, where the majority are classified as third-country nationals and come from neighbouring Western Balkans, much smaller numbers come from the EU, and a very small population are refugees.

Table 1

List of migrant women interviewees

Pseudonym	Age	Country of birth	Year of arrival to Slovenia	Marital status	Number of children	Education
Izabela	47	Poland	2018 formally, 2012 factually	Living with her partner	0	Secondary school
Jovana	39	Serbia	2007	Married	1	PhD
Nataša	47	Serbia	2018	Married	3	BA
Sara	28	Syria	2017	Married	3	Elementary school
Saša	19	Bosnia and Herzegovina	2015	Single	0	Elementary school

The online survey was active for a month in May-June 2021. It had a reach of 215 clicks on the introduction and 56 clicks on the survey but only 34 migrant women actually filled in the questionnaire. We thus treat the survey results qualitatively without generalisations but as an additional window into migrant women's experiences, attitudes and actions. 15 survey respondents have Serbian nationality, six women have dual citizenship: Serbian/Montenegrin, Serbian/American, Serbian/Romanian, Serbian/Slovenian, Slovenian/Romanian and Slovenian/Macedonian, three Slovenian, two Macedonian, and one for each from Azerbaijan, Bangladesh, Montenegro, Albania, Bosnia-Herzegovina, and Kyrgyzstan. 58% have lived in Slovenia for more than six years, three women reside in Slovenia for less than two years, four 2-4 years, and four 4-6 years. Most (68%) are 35-54 years-of-age. More than two-thirds have higher education. Approximately one-third of the respondents' income is between 1,000 and 1,500 EUR, and one-third reported on income higher than 2,000 EUR. 15 respondents are in contact with family and friends in their country of origin and seven send monthly remittances. The number of participants with and without children is evenly distributed. Most children were born in Slovenia, and the rest in Serbia, Kosovo, Azerbaijan and Switzerland. Most respondents have permanent residence and three have already obtained Slovenian citizenship. Six have temporary residence and employment visa, one of them being self-employed. One participant has temporary residence without employment and two have temporary residence for family reunification. 17 women are full-time employed, one has a temporary contract, and four are self-employed. Three women are part-time employed and four are unemployed.

Results and discussion

Based on empirical data, the research results bring to light five themes related to migrant integration with a pronounced gender aspect: 1) reasons for and plans related to a decision for migration; 2) expectations regarding migration; 3) experiences of discrimination and institutional barriers to integration; 4) policy mechanisms and individual strategies to overcome hurdles in host society; and 5) migration as empowerment and personal achievement.

Reasons for and plans related to a decisión for migration

Migration is a well-planned endeavour not taken lightly even in cases when one is forced to leave as is the case of refugees. In-depth interview with one female refugee and six women in the survey all emphasise political or religious reasons were a reason for them to migrate. Beyond prosecution in one's country of birth as the driving force to leave, most commonly migrant women in our sample decided for migration in order to find (better) employment, to further their education, to improve the quality of life – especially for their children, and to follow or accompany their life partner.

Planning their journey, the majority (65%) of online poll participants was informed about the destination and routes to be used. Most of the women (74%) had also determined where they would go in Slovenia and had established contacts at the destination beforehand. Some also consulted entities that helped with the journey; some used social entities that helped them as a network for their journey, but the majority (79%) used informal networks like friends and acquaintances. When asked about the risks they faced during the journey, two women answered that they had bad company on their way and five noted that they had faced discrimination. While the interviewees mostly migrated together with their partners and children, most women in the poll (59%) travelled alone; only six travelled with their partner, and two with their partner and children. Three survey respondents travelled with their children alone, one with her siblings, and another one with friends.

The “third-country” status profoundly affects the labour market access of women thus categorised because all non-EU nationals need to secure work permits in order to legally work and reside in Slovenia. This was observed also in the narratives of migrant women that we interviewed. 48% of survey participants agreed or strongly agreed that finding a job was one of the reasons for migration. Ten women strongly agreed with the statement that they came because of education or training. Another prominent “way of entry” is to integrate via family reunion policies. Family reunion and residency through marriage were the most often chosen ways to migrate to Slovenia in three of the five individual interviews. This was, however, not so for most of the survey participants, where 52% did not come because of family reunification.

However, at the same time, 31% agreed on family reunification as their reason for migration.

The data illustrates the nuances related to women's many differing life situations that eventually resulted in their migration to Slovenia. Marriage to a Slovenian national, for example, has been noted as a strategy to overcome bureaucratic obstacles. Jovana, for instance, explained how she and her boyfriend eventually decided that getting married would make their lives easier at least in terms of the bureaucracy, since her travels to and stay in Slovenia were frequently complicated because of her "third-country" citizenship. Once married to a Slovenian national, her status immediately changed in a way that included various concessions. The integration bills and migration policy in Slovenia fail to account for migrant women and their specific needs. Family reunification policies are built on the assumption of a gendered division of roles; migrants who are "immediate family members" are considered as "dependants" and women are frequently treated as dependent on their husbands in official procedures (Pajnik and Bajt 2012). The transition to the status of a citizen is long and protracted. Migrant women apply for citizenship for various reasons, yet it is common that citizenship is seen as a convenient solution to end the constant preoccupation with and anxiety about extending various permits and arranging numerous documents, as elaborated by one of our interviewees.

Expectations about the outcomes of migration

The migration system is unequal for various groups of migrants. Migrant women with higher education, especially if in deficit profession, those with more financial support and wider social networks have easier access to the labour market, overall integration, and can easily secure residence permits. Having education and skills that are in demand facilitates more options for finding a job in the field of interest.

The majority (81%) of survey respondents think they will meet their expectations in Slovenia. 72% expect achievement in their education or training. 66% expect to achieve financial improvement, as well as improvement of their work situation. 51% expect improvement for their children's future. Ten women also expect improvement of their partner's work situation. Half of the survey participants want to stay and settle in Slovenia, and half see migrating to another country as their second or third priority to achieve. Most of the women in the survey (75%) expressed a need for more social relationships with local people to improve their social integration. Many see housing is crucial to improve their social integration, for instance asylum seekers cannot chose where they want to live and the situation in the housing market is highly problematic overall. Half of the respondents also indicated that access to housing prevents them from meeting their expectations. Legal-administrative barriers are often noted as a limitation preventing migrant women from meeting their expectations and

half of them see the need to improve their legal status as a crucial step in social integration. Survey respondents also see higher income as a necessity to improve their integration prospects, as well as expressing a need for training and education.

When asked about their clients' expectations about life in Slovenia, experts from non-governmental organisations (NGOs) mentioned how migrants see it as an orderly country, where they will get a job immediately and according to their expertise and education. Migrant women further expect to be offered an appropriate job by the Employment Office or that NGOs will find them a position in the labour market. The experts commented that such expectations are impossible in current post-COVID times. They therefore elaborated that migrant women eventually come to the realisation that a lot of effort and hard work will be required if they wish to achieve their goals and expectations.

The in-depth interviews with migrant women show that indeed expectations are at the same time big and realistic, meaning that even if they in fact do not anticipate many obstacles, they mostly adapt to the actual situation fairly quickly. As we further elaborate below, they adopt various "survival" strategies and employ social networks to ease the transition to a new society. Initially relying mostly on family and friends from home, connecting via online social networks, many also turn to NGOs and cultural societies to help them navigate the new surroundings. As one such example, our interviewee Nataša reported on the existence of an online group of Serbian people living in Slovenia: "A friend or someone you know can give a recommendation and invite you into this group". They are discussing about various topics, for example: "Is it appropriate to speak Serbian at home or not". She also noted how during the COVID-19 lockdowns having the support of such virtual communities was of great value.

Obstacles and the impact of the COVID-19 pandemic

According to the interviewed migrant women and experts that work with migrants, the support from NGOs is crucial in the migration path and upon arrival to Slovenia, especially in the beginning. Experts from NGOs that work with migrants in Slovenia listed several interesting gender divides that affect migrant women's integration. They note how women are more open to participate in various courses that are organised for migrants, as well as less reluctant to ask for help and search for assistance in terms of material means if needed. For example, it would not be the man but the woman migrant who approaches Caritas or Red Cross when in need. Migrant men, especially from certain countries, are perceived as either being too proud to ask for help or too busy with long working hours to reach such institutional assistance. Namely, and this is a significant downside, the office hours frequently do not take into account that migrant workers may not be able to reach them. At the same time, the situation in Slovenia shows that especially refugees or migrant women coming from Kosovo often do not find employment but remain at home, taking care of children. Obstacles for their integration are much higher because they remain secluded, have

less options for socialising and thus developing a support network outside of their immediate family. Language obstacles are also pronounced, though state policies in this regard have been improved in recent years and at least introductory Slovenian classes are now available to all newcomers free of charge (though exempting EU nationals, which is highly problematic).

Still, support for integration of migrant youth is not well provided. Migrant girls and young women face discrimination, hate speech and prejudice online, amongst peers, and in educational institutions. Regarding social interaction also more support for young women to find a peer group is needed. Especially for young women, the establishment of more organisations to meet other young people from different countries and make connections is needed, for emotional support and safety reasons.

When asked if they experienced any form of discrimination, the survey participants listed institutional discrimination in official procedures, cultural racism (especially in media and on social networks), everyday racism “covered in politeness”, as well as discrimination based on gender. Seven respondents reported that they have been discriminated as an immigrant. Regarding the location of discrimination, most women faced discrimination at work, but also at administrative offices, in healthcare, school, street, and housing. The survey data is corroborated by the latest study on discrimination based on ethnicity, nationality, skin colour and religion in Slovenia, which shows discrimination based on these personal circumstances is particularly prevalent in work and employment, healthcare, access to services, the housing market, and in administrative procedures (Bajt 2021). Discrimination is most often experienced by persons who are treated as foreigners by the current legislation and perceived as such by the majority population, especially applicants for international protection and refugees, third-country nationals, persons based on skin colour regardless of their nationality, Muslim women wearing headscarf based on religion, and the Roma population. In our interviews, the women further elaborated about discriminatory behaviour and hostility from the local population towards them and their family, thus we can argue that it constitutes a major obstacle to integration.

In terms of education, employment and integration in general, the obstacles reported by migrant women in our sample highlight deskilling, social isolation and lack of information. For most, deskilling is a common characteristic. There are highly educated and skilled women who have not had the chance to work in their profession for years because of a language barrier, which causes great hardship. In such cases, psychosocial support plays a very important role. At the same time, for women who may be slightly less educated, there is still a lack of social networks and certain skills needed to enter the labour market. Even in cases of family reunion, which presupposes that usually it would be the women coming to Slovenia (after their husband who already has a job) and then they would stay at home and take care of

children, the actual situation is often not such and women also try to find employment. This means they need childcare and all the support afforded to nationals in this regard.

In-depth interviews with migrant women further reveal the Slovenian health system is hard to access. Nataša and Izabela both talked about the many problems they encountered on account of not being able to get access to a family doctor. In order not to pay for medical expenses, a “personal physician” must be found who then guides patients in terms of healthcare and possible further specialist treatments. This poses a major problem for migrant women. The situation got worse during the pandemic as it is in general very hard to find a personal physician that still accepts patients because the situation in public healthcare is alarming on the overall, let alone for migrants. A lack of information is also problematic, since relevant information about the workings of the healthcare system in Slovenia is hard to find. As an example, the fact that migrant women regardless of their formal status are entitled to emergency medical care and access to a doctor on duty is not always information that would be available to foreign nationals. Additionally, migrants experience discrimination in healthcare and if they are not proficient in Slovenian language, they may be refused treatment because Slovenia does not secure enough available intercultural mediators and translators.

Our data shows getting quick and correct information regarding various issues is problematic, and there is a possibility that some information may be intentionally poorly disseminated. Recognition of education and skills achieved in migrants’ home country can facilitate access to the labour market since having a good education helps to find a job in the field of interest. Yet non-recognition of skills and other educational documents, especially due to their unavailability as it is the case for a Syrian refugee woman we interviewed – and often a situation that befalls refugees in general, complicates her integration process. The state institutions provide primary school classes for adults and language courses for asylum seekers but the fact that refugees must first attend primary school for adults and a vocational school to be then able to enter the Slovenian labour market is not conducive to their integration and hinders their life prospects.

Migrants are to pay for additional language courses on their own and our data shows a lack of social integration support even if migrant women speak Slovenian. Especially for young women, there is a need for organisations where they could meet other young people from different countries to achieve fuller integration. Refugee women feel especially isolated. They often cannot afford transport to the capital city where more NGOs are located and various integration events take place, and at least socialise in this way. Namely, accommodation in Asylum Centre is provided until asylum seekers get a refugee status. Once on their own, they mostly move outside of the cities due to extremely high rent costs. Access to housing is another major obstacle for migrants and relates to a dire situation in Slovenia in this regard in general.

The interviewees also noted the importance of maintaining their own cultural identity at the same time as learning and adapting to the Slovenian culture. Immediately upon arrival or being in Slovenia for a shorter period, migrant women have a less developed social network and thus any kind of integration activities is welcomed, including meeting other people with different cultural backgrounds. According to the expert focus group, migrant women from Kosovo are perceived as not being active job seekers, although this may not necessarily be the case. In this respect, it is very important to bring together migrant women with different profiles.

Migrants faced additional and new difficulties in the process of migration and integration due to the COVID-19 pandemic. With the “social distancing” mantra it was particularly difficult for newcomers to meet people, establish new contacts and in this regard broaden their social network. One interviewee reported that they never invited neighbours to their flat or the other way around. She spoke about having a very difficult time meeting new people and making new contacts. The language was thus not the main barrier, but general circumstances made the situation almost unbearable sometimes. The impact of COVID-19 on migrant integration has in general been a big setback (EWSI 2020). There is overwhelming evidence that the pandemic has had a disproportionately strong impact on migrants and refugees. It highlighted existing inequalities in access to basic services and affected the already marginalised groups, such as the migrant population, and especially refugees and asylum seekers (EWSI 2022). The impact of COVID-19 in the area of education and language acquisition has been especially prominent. Among the challenges migrants faced were securing the needed equipment to be able to attend distance education, lack of adequate technical skills and ICT competence of parents to help their children use online communication tools, and of course the language barrier that prevented many parents in helping their children with online classes. This has especially affected migrant children of school age because Slovenia had one of the longest school closures and all the classes were moved online. Due to COVID-19, language and social learning programmes were also suspended during lockdowns and have later been downsized, stalling socio-educational aspect of language classes for migrants.

Policy mechanisms and migrant women's strategies to overcome barriers

Highly educated migrant women tend to have better contacts in Slovenia and thus the obstacles are not that high and their support is bigger. Yet all migrant women draw on social networks and family/partners for integration support. The online survey data shows that the first assistance after arriving to Slovenia for the majority of women (53%) were friend networks. Eight women reported being assisted by social and public entities, seven participants got assistance from the family, four listed associations' assistance, two got assistance from migrant networks, and one received assistance

from school. Public bodies and state institutions direct migrant women's lives and facilitate or complicate their integration process, while social networks, NGOs and informal communities play the most important role of assisting in integration. Migrant women draw on families and social networks (friends, neighbours, migrant groups) for integration and support. Informal networks with other migrants facilitate their emotional well-being. NGO programmes include organising social meetings with migrants from different countries. Our respondents described how once or twice a month they got invited to a social event, a kind of party where they would meet different people – but it was cancelled due to the pandemic. Hence it is informal communities through online platforms and social media such as Gmail or Facebook groups where women get in contact with other migrants and share information. These social entities are key for orientation, information, and networking.

In terms of strategies, migration that is facilitated by a company that hires migrants or work-related entry overall provides a faster way to temporary residency and status of employment or self-employment. Marriage to a national is another way to residency. Marriage provides certain benefits in terms of border crossing and legal stay. Also, family reunion is an option of migration and facilitates getting a residency when one partner already has a residence in Slovenia. For women who migrate to Slovenia to join a partner already living in the country, this facilitates their housing situation because they do not have to look for housing themselves.

Work and job environment further offer assistance and help to connect with local people and improve migrant women's language skills. The interviewees have mostly learnt and improved their language skills through conversations with colleagues and schoolmates. In some cases it turned out that maintaining their own cultural identity through contact with relatives and migrants from the same cultural context could be helpful and supportive. The experts in our sample also highlighted Slovenian language courses offered by NGOs as a key element of integration support. Several programmes exist where specialists work with vulnerable groups, providing migrants with integration assistance, psychosocial support, legal assistance, discussion groups, and language courses. There is also emphasis on working with migrant women who have experienced violence, with a crisis toll-free phone-line. NGOs run activities for migrants in general and various workshops specifically for women, ranging from embroidery and cooking workshops, to encouraging integration with local community. They also provide certain trainings, from how to become a tourist guide to more advanced socio-educational level. NGOs that specialise in working with asylum seekers and refugees mostly support women with activation, help with CV writing, with language, help with getting children accepted in kindergarten, they run workshops for children and parents, as well as perform advocacy work for improving migrants' life situations overall. According to the resources from the expert focus groups, migrant women who want to enter the labour market often encounter problematic language barrier, deskilling and lack of kindergarten availability for their children. Namely, if they cannot leave children in day-care, they have no possibility to

even search for a job. Data confirms that migrant men are on average quicker as women and find it easier as women to enter the labour market and change jobs.

In terms of resources that survey respondents were offered to improve their integration, most mention training, followed by employment counselling and legal advice. It is interesting that most migrant women in the survey (75%) use friends as support networks to seek employment and only half of them also use public entities as institutional resources. 94% also do social networking on the internet. Opportunities exist to find a job before migration, as some professional fields are internationally networked, but the Slovenian bureaucracy complicates easy transition. Still, entering Slovenia with a fixed job facilitates the process for residency and provides social security through employment. When the process of residency is completed, migrants are entitled to access state support (e.g. basic income during COVID-19 pandemic). Migrant students in our sample have also mentioned certain measures simplify finding a job.

With higher education or academic status, finding a job and integration is easier. Learning the Slovenian language is regarded as the main measure for integration as it provides a possibility to interact with people and not to be excluded in discussions. Many institutions (schools, NGOs, state organisations) provide language classes for migrant women. But financial situation can be an obstacle as upper-level courses can be very expensive and not all migrant women can afford the costs. The strategy used by several of our interviewees was to learn Slovenian as quickly as possible in order to integrate in various communities (school, society, and workforce). Relying on family support in terms of financing, one interviewee had such support from parents in her birth country. Women who cannot afford expensive additional lessons, adopt various strategies to learn the language on their own. Many respondents list talking to their co-workers helps improve their language proficiency, as well as listening to local radio and television, and reading children's books. In the process of learning the Slovenian language, Izabela talked about having a special approach: "I learned a lot of Slovenian words because I read a lot". But even if they are able to communicate without obstacles, the interviewees document a lack of social integration support. The resilience strategy used by one interviewee was hence to start learning Slovenian despite the fact that in her job English language is sufficient.

Success stories: migration as empowerment and personal achievement

Migration has had a major impact on the lives of women in our sample. It improved their life qualitatively. All the women in our sample are in the process of integration: some more advanced as they already found a job and got a residence

permit, others are still in the educational process and awaiting to enter the labour market. Their children are going to school and have mostly no problems with inclusion.

The women describe how they feel more security and empowerment after coming to Slovenia. According to the interviewees, Slovenia offers better opportunities for women as their countries of origin. The gender roles and childrearing in Slovenia are seen more progressive in comparison to their home countries (e.g. Syria, Serbia). “Women in Slovenia are empowered. Many women in Slovenia can do many things on their own, without men,” one of the interviewees, Sara, explained how she sees the difference. This gives women the opportunity to work as sharing the parenting burden is more equally distributed.

One interviewee came to Slovenia as a refugee with her husband and children five years ago, having no information about the country and with no choice in the matter. She talked about gender differences from her own experience; how perception of women in Syria is that they are weak, but this is not so in Slovenia. According to her, the women in Slovenia are stronger, whereas in Syria the man is “number one”. The Slovenian women are thus perceived as being freer; they have more choices to decide upon. She did add that she is aware that also “in some places in Slovenia men are number one, but in general it is different”. She noted how in Syria the traditional gender roles are defined more strictly. Our interviewee commented that the inner power has changed in her after she came to live in Slovenia. Seeing how women in Slovenia can do everything without a man was a perception that is very different from the one in her home country. She would therefore like to stay and gain Slovenian citizenship status. She and her entire family feel totally safe in Slovenia.

The opportunity of self-employment gave another woman in our sample social security and provided her basic income financial support during the pandemic, which enabled her to integrate into the labour market. The narratives of female migrants in our analysis show they share expectations and hope that the quality of their own and their family life will improve. Living in Slovenia, comparing their lives in home countries, is evaluated through comparisons in terms of available opportunities and resources. They concur that the migration process has improved their lives. Considering many maintain the cultural identity of their home country and eventually also forge new social networks in Slovenia, they also nurture their own emotional wellbeing. As one of the interviewed women in our sample commented in terms of her own migration as success and empowerment: “I think I will live a happy life from now on.”

Conclusions

The article investigated various processes that either thwart or facilitate the integration of migrant women in Slovenia. It did so by articulating the existing institutional dimensions as well as offering insight into factual experiences and actions

of female migrants. We argued that despite many obstacles and often-hostile environment, especially in bureaucratic procedures, many women perceive their migration to Slovenia as a personal empowerment and success. Drawing on fresh empirical data gathered in an online survey, in-depth individual interviews with migrant women, as well as expert focus groups with key NGOs in terms of migrant integration, we were particularly interested in the socio-educational aspect of integration through language acquisition. This brought about a conclusion that corroborates already existing research which shows how immigrants overwhelmingly adapt to their host societies and invest their energies, resources and time in the process of integration. The same could not be said for the host societies, which lack understanding integration as a two-way process that requires an adaptation also from the local population, and institutional inclusivity practices.

Labour market integration and migration through marriage and family reunion are the most common way of coming to Slovenia. The biggest obstacle is seen in official procedures, even for migrant women who speak the Slovenian language, let alone for those who do not. Due to the COVID-19 pandemic and a general reservation of Slovenian people towards immigration, interaction with the locals is sometimes challenging, additionally burdened by discriminatory behaviour and hostility that constitutes a major obstacle to integration. Learning the Slovenian language is therefore seen as the main measure for integration; it enables social and labour market inclusion, facilitates interaction and expands one's social circle. Apart from scarce official integration courses that exist only for third-country nationals, Slovenian classes are taken in schools, NGOs or even at home without professional help.

According to the interviewees' experiences and corroborated by the experts' advocacy work with migrants, bureaucratic matters are problematic in Slovenia. This also involves getting correct and quick information regarding various issues. Access to services is particularly difficult in smaller towns and villages (or in places where there are considered to be no immigrants). There is a lack of services or support that would include migrant women into the needs assessment process. Addressing the barriers and needs experienced by women in our sample, we also noted the influence of the COVID-19 pandemic on the integration processes of female migrants in Slovenia. Even though the latest analyses show how education services - particularly language courses - were the most likely type of service to be moved online across all EU countries (EWSI 2022), the Slovenian reality was that most language courses for foreign nationals were stalled or even cancelled, resulting in a massive backlog in terms of accessibility (Socialna zbornica Slovenije 2021).

Despite all the hurdles, female migrant voices in this research at the same time offer new insights into the complexity that each individual migration process entails. The data shows how migration needs to also be understood as empowerment and a

life success story for many migrant women. From small personal victories every time a bureaucratic obstacle is solved, to every success story related to inclusion in education, housing, labour market and healthcare, integration is not only a state policy but a personal life evaluation. Success therefore relates to both the migrants' own narratives and to the host society's perspective regarding integration through language acquisition. Opening up the avenues for mutual understanding and discussion, the article hence highlighted the socio-educational aspect of language acquisition as one of the key aspects of migrant integration. Moreover, it is particularly the feelings of empowerment that the women in our research describe in relation to changing gender relations, which brings about the most positive integrational aspects. While language proficiency allows easier communication and social networking in any new environment, in the context of migrant integration policies it is also burdened with cultural nationalism. Yet the feeling of inner strength and female empowerment reported by the women in our research also strongly highlights their agency in the integration processes.

References

- Bajt, V. (2021). *Zmanjševanje in odpravljanje diskriminacije na podlagi etničnosti, 'rase', nacionalnosti in/ali vere*. Zaključno poročilo CRP projekta. Mirovni inštitut.
- Bajt, V. and Frelih, M. (2019). Crimmigration in Slovenia. *Dve domovini / Two Homelands*, 49, 7-25. Doi: 10.3986/dd.v0i49.7251.
- Bajt, V. and Pajnik, M. (2014). Slovenia. In: Triandafyllidou, A. and Gropas, R. (eds.). *European Immigration: A Sourcebook*. 2nd ed. Farnham; Burlington, pp. 327-338.
- Blommaert, J. and Verschueren, J. (1992). The Role of Language in European Nationalist Ideologies. *Pragmatics* 2(3), 355-375.
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E. and Vertovec, S. (2002). *Integration: Mapping the Field*. University of Oxford.
- Clarke, A.E., Friese, C. and Washburn, R.S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Interpretive Turn*. Sage.
- European Commission. (2020). *Communication on Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*, COM(2020) 758 final, 24/11/2020. https://ec.europa.eu/home-affairs/system/files_en?file=2020-11/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf

- EWSI – European Website on Integration. (18 February 2022). *Digitalising migrant integration services during the COVID-19 pandemic: adaptation, funding and accessibility*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/special-feature/digitalising-migrant-integration-services-during-covid-19-pandemic-adaptation-0_en
- EWSI – European Website on Integration. (24 June 2020). *COVID-19's impact on migrant communities*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/covid-19s-impact-migrant-communities_en
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. Macmillan Press.
- Hrženjak, M. (ed.) (2018). *Razsežnosti skrbstvenega dela*. Sophia.
- Jalušič, V. and Bajt, V. (2020). A Paradigm Shift framed by a Crisis: Recent Debates on Immigration and Integration in Six EU Countries. *Annales: Series historia et sociologia*, 30(4), 517-530. Doi: 10.19233/ASHS.2020.34.
- Jalušič, V. and Bajt, V. (2022). Whose Children? The EU and the Member States' Integration Policies in Education. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, forthcoming.
- Kogovšek Šalamon, N. (ed.) (2020). *Causes and Consequences of Migrant Criminalization*. Springer.
- Ladič, M., Bajt, V. and Jalušič, V. (2020). *National Integration Evaluation Mechanism: Slovenia*. Report for 2018. Peace Institute.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). Sage.
- Ministry of the Interior of the Republic of Slovenia. (2020). *Report on the work of the Migration directorate for 2020*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/Dokumenti/DM/Maj-2021/Porocilo-o-delu-Direktorata-za-migracije-za-leto-2020-v-anglescini.pdf>
- Pajnik, M., Bajt, V. (2012). Migrant Women's Transnationalism: Family Patterns and Policies. *International Migration*, 50(5), 153-168. Doi: 10.1111/j.1468-2435.2010.00613.x.
- Rheindorf, M. and Wodak, R. (2020). Sociolinguistic Perspectives on Migration Control: An Introduction. In Rheindorf, M. and Wodak, R. (eds.). *Sociolinguistic Perspectives on Migration Control Language Policy, Identity and Belonging*. Multilingual Matters.

Socialna zbornica Slovenije. (2021). *Dopis št. 3136/2021-SZS/SIM-MR* z dne 22. 12. 2021.

SURS – Republic of Slovenia Statistical Office. (23 June 2021a). Slovenia. 2020. <https://www.stat.si/StatWeb/en/News/Index/9636>

SURS – Republic of Slovenia Statistical Office. (31 December 2021b). *One in seven residents of Slovenia is an immigrant*. <https://www.stat.si/StatWeb/en/News/Index/9999>

Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.

UOIM – Urad Vlade Republike Slovenije za oskrbo in integracijo migrantov (2022). Novo nastanjeni prosilci za mednarodno zaščito v letu 2021 po mesecih. <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/UOIM/STATISTIKA/Januar-2022/Novo-nastanjeni-prosilci-po-mesecih-2021-12.pdf>

Žagar, I. Ž., Kogovšek Šalamon, N. and Lukšič Hacin, M. (eds.) (2019). *The Disaster of European Refugee Policy: Perspectives from the “Balkan Route”*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Acknowledgements and funding information

The research for this article was conducted with the financial support of the European Union's Erasmus+ programme under grant agreement No. 2020-1-ES01-KA203-082364 (Voices of Immigrant Women), and by the Slovenian Research Agency under grant agreement No. P5-0413 (Equality and Human Rights in Times of Global Governance) and grant agreement No. J5-3102 (Hate speech in contemporary conceptualizations of nationalism, racism, gender and migration).



¿De la invisibilidad al empoderamiento de género y la integración de los migrantes? Repercusiones del trabajo doméstico y el cuidado en las mujeres migrantes en Grecia

From invisibility to gender empowerment and migrant integration? Repercussions of live-in domestic work and caregiving on female migrants in Greece

Recibido: 25/02/2022 | Revisado: 01/03/2022 | Aceptado: 31/05/2022 |

Online first: 08/06/2022 Publicado: 30/06/2022



Theodoros Fouskas

University of West Attica (Greece) & European Public Law Organization (EPLO)

tfouskas@uniwa.gr

<https://orcid.org/0000-0003-0507-217X>



George Koulirakis

University of West Attica (Greece) & European Public Law Organization (EPLO)

gkoulirakis@uniwa.gr

<https://orcid.org/0000-0003-3705-1007>



Lola Lyberopoulou

European Public Law Organization (EPLO)

llyberopoulou@eplo.int



Andrea De Maio

European Public Law Organization (EPLO)

ademaio@eplo.int

Resumen: El artículo se centra en el caso de las trabajadoras domésticas inmigrantes (criadas, niñeras y cuidadoras) en Grecia y en el impacto del trabajo doméstico en su integración en la sociedad griega/Grecia. Según los resultados de las entrevistas en profundidad, basadas en las conclusiones del proyecto "Voices of Immigrant Women" (VIW) (Erasmus+ 2020-1-ES01-KA203-082364), las mujeres migrantes están atrapadas en un marco de condiciones laborales invisibles y de explotación y se enfrentan a la discriminación

Abstract: The article focuses on the case of female migrant domestic workers (maids, nannies and caregivers) in Greece and on the impact of domestic work on their integration in Greek society/Greece. According to the results of in-depth interviews, based on the findings of the "Voices of Immigrant Women" (VIW) project (Erasmus+2020-1-ES01-KA203-082364), female migrants are entrapped in a frame of invisible and exploitative working conditions and face discrimination at work. There are multiple cases where an employer treats migrant

en el trabajo. Son múltiples los casos en los que el empleador trata a las trabajadoras domésticas migrantes de forma inhumana, gritando y gesticulando, ejerciendo abusos físicos y verbales, así como contratándolas con contratos falsos o contratos de trabajo que la trabajadora nunca ha leído, lo que las hace vulnerables y susceptibles de sufrir diversas formas de explotación. La situación se agrava aún más por el control que se ejerce sobre la empleada, dificultando su acceso a otras ocupaciones y prolongando así su permanencia en el trabajo doméstico. En este contexto laboral, la mayoría de las mujeres migrantes son indiferentes a la colectividad y a la solidaridad y están aisladas de sus compatriotas y de otros trabajadores. La servidumbre les deja limitadas las oportunidades de empoderamiento para la movilidad social ascendente, siendo escasos los casos en los que la salida del trabajo doméstico ha supuesto un aumento de las oportunidades de las mujeres para convertirse en agentes principales de sus propias vidas y salvaguardarse de la explotación y de los trabajos informales y mal pagados, para vivir en libertad e independencia.

domestic workers inhumanely, by shouting and gesticulating, exercising physical and verbal abuse as well as hiring them with false contracts or labour contracts that the worker has never read, which renders them vulnerable and susceptible to various forms of exploitation. The situation is further burdened by the control exercised over the employee, hindering their access to other occupations and thus prolonging their stay in domestic work. In this working context, most female migrants are indifferent to collectivity and solidarity and are isolated from their compatriots and other workers. Servitude leaves them with limited opportunities of empowerment for upward social mobility, there being only few cases where escape from domestic work has led to an increase of women's opportunities to become the primary agents of their own lives and safeguard themselves from exploitation and informal and low-paid jobs, to live in freedom and independence.

Palabras Clave: Inmigrantes; mujeres trabajadoras; trabajadoras inmigrantes; trabajadoras domésticas; integración social; Grecia

Keywords: immigrants; women workers; migrant workers; domestic workers; social integration; Greece

Introduction: Migration, the feminisation of labor and domestic work in Greece

Greece experienced flows of migrants from neighbouring Balkan countries and the Republics of the former Soviet Union in the early 1990s, as well as from Africa, the Middle East and Asia in early 2010 (Fouskas and Tsevrenis 2014). In the late 1980s, Greece was mostly a country that received immigrants, rather than a country from which citizens emigrated. Census statistics prove that, in 1981, there were 180,000 foreigners residing in Greece, amounting to 2% of the total population, 63% of whom were from more developed countries. In the 1991 census, although there were no significant changes in numbers, less than 50% of foreigners were from developed countries. However, in the 2001 census, the number of foreigners had more than quadrupled, including 762,000 individuals residing in Greece without Greek citizenship, 7% of the total population, which at the time was just over 11 million. The most recent census of 2011 (Hellenic Statistical Authority, ELSTAT 2014) registered 912,000 foreigners in Greece, an increase of 150,000 individuals from 2001. Between 2015 and 2017, the incoming refugees were mainly from Syria. The current migration flows are mixed, including migrants, asylum seekers and refugees (Fouskas, 2021a;

Fouskas, 2021b; Sassen, 2021; Ministry of Migration and Asylum, 2021a)¹. As of 31 December 2021, there were 693.517 Third Country Nationals (TCNs) (see Table 1) residing legally in Greece, 59.216 beneficiaries of international protection, 213.016 EU citizens and in total 965.749 legal migrants (Ministry of Migration and Asylum, 2021b).

Table 1:
Residence permits by categories/reason

Category (EU)	Total
Employment	108.037
Other	329.662
Family reunification	252.146
Studies	3.672
Total	693.517

Source: Ministry of Migration and Asylum (2021a).

According to the Asylum Service (Ministry of Migration and Asylum, 2021a), the number of asylum applications by TCNs within the Greek territory over-multiplied between 2013 and 2019: from 4,814 applications in 2013 (a monthly average of 688 applications), to i.e., a 14.3% rise between 2013 and 2014. In 2014, there were 9,431 applications at a monthly average of 786, a rise of 39.8% between 2014 and 2015. In 2015, there were 13,186 applications at a monthly average of 1,099, an increase by 287, 1% between 2013 and 2014. In 2016, there were 51,041 applications at a monthly average of 4,254, an increase of 14.9% between 2016 and 2017. In 2017, there were 58,629 applications at a monthly average of 4,886, marking an increase of 14.2% between 2017 and 2018. In 2018, there were 66,929 applications at a monthly average of 5,580. 2019, there were 77,243 applications at a monthly average of 6,440 applications), an increase of 15.4% between 2018 and 2019. According to the Asylum Service in 2020, the number of asylum applications by TCNs in the Greek territory were 40.502 and in 2021 (until 31 December) 28.320 (see Table 2) (Ministry of Migration and Asylum (2021a). Regarding the recognition of refugee status at 1st and 2nd degree, 2457 were recognized in 2016, 9378 in 2017, 12.797 in 2018, 13.833 in 2019, 26819 in 2020 and 13.781 until 31 December 2021 (Ministry of Migration and Asylum (2021a). According to the National Centre for Social Solidarity (2022), the estimated number of unaccompanied minors amounted to 2,209 (92 % boys), while 8% were under the age of 14. The total number of places in accommodation centres (shelters) are 2,482 and 95 emergency accommodation facilities. Based on the data of the National Centre for Social Solidarity 1.629 children are in Shelters, 302 in Supported Independent Living apartments (SIL), 18 in Relocation facilities, 60 in Emergency accommodation facilities, 172 in Reception and Identification Centres, 28 in Open Accommodation Facilities.

Table 2:
Asylum Applications - 2021 (until 31.12) per gender and age groups

	Age group					
Gender	0-13	14-17	18-34	35-64	65+	Total
Male	2529	3411	12036	3582	47	21605
Female	2136	369	2902	1265	43	6715
Total	4665	3780	14938	4847	90	28320

Source: Ministry of Migration and Asylum (2021a).

¹ Afghanistan, Pakistan, Syria, Bangladesh, Turkey, Iran, Somalia, Albania, Egypt, Congo, see Ministry of Migration and Asylum (2021a).

Feminist scholarship on migration underlines that in the context of globalisation (Parreñas, 2000, 560-581) social constructions of gender and racial stereotypes drive men and women into specific roles and organise their experiences. The presence of women is not a new element, as female migration has always been an important component of international migration (Hondagneu-Sotelo, 2002, 2004; Yeates, 2009; Anderson and Shutes, 2014; Yilmaz and Ledwith, 2017; Land, 2019; Yamane, 2021). The change is based on the economic roles that are undertaken by migrant women during the migration process (Campani, 2000; Parreñas, 2001; Lan, 2006; Monreal Gimeno, Terrón Caro, Cárdenas Rodríguez, 2014). More and more women are migrating alone as heads of households and economically active subjects, while fewer than in the past are migrating as dependents of their husbands. This new development of international migration in relation to the participation of women has been recorded in literature under the term “feminisation of migration” (Castles and Miller, 1998:16). Many women from rural areas migrate autonomously or through family reunification programmes; others, who are unskilled, migrate autonomously and at an increasing rate from urban areas due to poverty or family issues. Those who have secondary or higher education migrate autonomously because they are unable to find jobs commensurate with their qualifications. Others migrate due to political unrest, widespread violence and gender discrimination. Women also migrate following their husbands or families. Family reunification is considered to be the easiest way to legally enter certain countries, due to restrictive migration policies. Independent forms of female migration include those who migrate alone or before their husbands, as both the labour market and the gender division of labour in reception countries offer them more employment opportunities.

The International Labour Office (ILO) (2022) stresses that domestic workers are “those workers who perform work in or for a private household or households”. They provide direct and indirect care services, and as such are key members of the care economy. Their work may include tasks such as household chores (e.g., cleaning, cooking, washing and ironing clothes), taking care of children or elderly or sick members of a family, gardening, guarding the house, driving for the family, and even taking care of household pets (Table 5). A domestic worker may work on a full-time or part-time basis, be employed in a single household or by a service provider, be living in the residence of the employer (live-in) or in her own residence (live-out). Social constructions of gender cannot be considered separate from social constructions of class, race and nationality (Tyner, 1994). Migrant women are employed as domestic workers thus as labour migrants in various countries that continuously demand precarious, low-status/low-wage service workers and domestic work (Tyner, 1994; Anderson, 2000; Glenn, 2010; Fouskas, 2019). International division of labour and the feminisation of migrant wage labour (Tyner, 1994, 594; Parreñas, 2000, 563) based on patriarchy and subordination (Tyner, 1994, 594) as well as class, gendered and racial stereotypes are manifested within the labour recruitment process (Tyner, 1994, 590), helping to channel migrant women of the migration flows into domestic services (Tyner, 1994, 590; Lan, 2003a, 2003b; 2003c; Pyle, 2006; Lorente, 2017; Parreñas and Silvey, 2021). ILO emphasises that at present, domestic workers often face inadequate wages, excessively long working hours, have no guaranteed weekly day of rest and at times are vulnerable to physical, mental and sexual abuse or restrictions on freedom of movement (ILO, 2022).

In Greece, migrant women have become part of a cheap workforce reserve that is continually renewed while the division of labour prompts and entraps migrants into wage labour and low-status/low-wage jobs, distinguishing them by class, gender, race-nationality and means of entrance into the country (Fouskas, et al. 2019a, 2019b). In Greece, female migrants are employed as live-in and/or live-out domestic workers (house cleaning, caregiving) via direct-hire in households of Greek employers or via employment agencies and cleaning companies (cleaning offices and residences) to support themselves and mainly their families back in their homeland (Anderson and Phizacklea, 1997; Lazaridis, 2000; Tastsoglou and Maratou-Alipranti, 2003; Psimmenos, 2007; Triandafyllidou, 2013; Maroukis, 2018). There is still demand in Greek society for domestic servants, particularly for female contract workers, due to deficiencies in the national welfare system, not only from the upper but also from the middle-class due both to the employers' need to shift the burden of house and family care but also as an indication of status quo. Concerning female migrant participation in the main sectors of economic activity (Table 3), 59.4% of female migrants can be found in the household sector followed by accommodation and food service activities at 17.2%, manufacturing at 7.2%, agriculture, forestry and fishing at 3.5%, and wholesale and retail trade at 2.7%. Shadow economy in Greece is estimated at 26.45% of the country's GDP (Deléchat and Medina, 2021). Moreover, the percentage of uninsured workers is among the world's highest (37.3%) and so is the percentage of working irregular immigrants (4.4%) (Schneider and Williams, 2013, 90-96).

Table 3.

Female migrants' participation in the main sectors of economic activity, 2017

Agriculture, forestry and fishing	3.5%
Manufacturing	7.2%
Wholesale and retail trade	2.7%
Accommodation and food service activities	17.2%
Activities of households as employer	59.4%
Total of migrant women employed	5.8%

Source: Kapsalis, 2018.

Methodology

The article attempts to address the following central question: Are there cases of female migrants whose migration path has changed towards upwards social mobility and socioeconomic integration? In the analysis unit in Greece of the case study designed for the "Voices of Immigrant Women" (VIW)² project (2020-1-ES01-KA203-082364, 2020-2022 co-financed by the Erasmus + program of the European Union)³ the main research technique of in-depth interviews was utilized. Ten (10) interviews were conducted with migrant women in Greece (Table 4) in order to understand the impact of women's migration trajectory, social networks and contextual conditions on their integration or marginalisation in host societies.

² <https://viw.pixel-online.org/>

³ The "Voices of Immigrant Women" project (2020-1-ES01-KA203-082364) is co-financed by the Erasmus + program of the European Union. The content of this publication is only responsibility of its authorship and neither the European Commission nor the Spanish Service for the Internationalization of Education (SEPIE) are responsible for the use that may be made of the information disseminated in this publication.

Table 4:
Research sample

No	Country of origin	Age	Entry year in Greece	Family status	Employment	Employment change
1	Congo	29	2012	Single	Professional interpreter for a Service provider in migrant/ refugee accommodation center	Created her own blog & e-shop, brand of clothes that she designs & sews & works as an entrepreneur
2	Kenya	50	2010	Widowed	Live-in nanny & housekeeper	Founded and runs an NGO to assist refugees/migrants
3	Georgia	50	1995	Widowed	Live-in domestic worker, elderly caregiver, private nurse at hospitals	Live-in domestic worker, elderly caregiver, private nurse at hospitals
4	Philippines	57	1996	Widowed	Live-in domestic worker	Live-out domestic worker
5	Ukraine	56	2000	Widowed	Live-in domestic worker, cleaner, nanny	Live-out service worker, cleaning offices & residences
6	Ukraine	53	1998	Married	Live-in caregiver, elderly caregiver	Live-out caregiver, elderly care
7	Nigeria	52	1999	Married	Live-in domestic worker (nanny, caregiver to older people)	Live-in domestic worker & caregiver for a family with children
8	Albania	54	1996	Married	Live-out domestic worker, cleaner	Live-out domestic worker, cleaner
9	Philippines	55	1997	Married	Live-in domestic worker	Live-out domestic worker
10	Bulgaria	35	2005	Married	Live-out domestic worker (nanny, caregiver to older people, cleaner at a hospital)	Live-out domestic worker (nanny, caregiver to older people, cleaner at a hospital)

Source: "Voices of Immigrant Women" (VIW) project (Erasmus+ 2020-1-ES01-KA203-082364) (2020-2022)

These interviews were conducted in person during the first half of 2021. Applying this technique allowed the researches to delve into the migrant women's own vision of their migration path and their integration/inclusion process in the country of arrival. It also helped in identifying possible "success stories" of women's integration and inclusion in Greece. The main constraint during the research were the Covid-19 pandemic restrictions. In order to minimize these limitations, researchers provided a flexible availability on their part and extended the planned time of the research. Interviewees were given an informed consent⁴ form, which stated that data confidentiality is guaranteed⁵. In the context of ethical issues and anonymity, names or personal details of the participants would not appear in the interview transcript. The methodological design and the information collection instruments have been designed by the University Pablo de Olavide, as the scientific coordinator of the VIW project, and validated by all partners.

⁴ i) Participants have been informed of the procedure and purpose of the study; ii) Participation of the sample and continuation in the research has been voluntary; iii) The investigation has been carried out under the principle of confidentiality of the data provided, ensuring the correct use of the same, iv) The research participants have signed the informed consent.

⁵ All personal data obtained in the study is confidential and will be treated in accordance with Law 4624/2019 on data protection.

Results: Voices of immigrant women in live-in domestic work regarding work conditions, healthcare, community associations and rights

Concerning the reasons for emigrating to Greece, difficult socioeconomic situation and political instability in combination with changes in their family status were quoted most. In many cases, when their husband who was the main provider passed away, they decided that they could not stay in their country because if they did, they and their children would face great difficulties and would have no future prospects. Interviewee 2 (Kenya, 50) revealed:

So, I decided that I cannot go back home because if I went home, life would be hell for us. My children were not going to have any future so I decided to stay with my expired visa and seek asylum again.

Based on the female migrants interviewed, multifaceted administrative procedures need to be followed in order to establish their legal status in Greece. Once they arrive in the country on various short-term visas (e.g., tourist, work contracts), they easily find themselves in a precarious or irregular state with enormous everyday difficulties with their lives and also with employers. What emerged were: i) non-possession of or failure to acquire/renew work and/or residence permits in the country of reception; ii) seeking and relying on third parties for access to work and social protection, iii) inability to obtain registered work and a work permit because of the original informal situation and iv) inability to maintain their legal status due to financial or personal changes. Residence permits are directly associated with the positive evaluation of their application after a lengthy waiting period (in cases of asylum seekers) or with legal stay and employment (for economic migrants) and in both cases with delays due to administrative impediments. Interviewee 3 (Georgia, 50) sees herself as:

I am tired and disheartened. Exhausted. Nothing else. It was worth it, though, because I was able to do a little more, even if it was a small contribution, to help my family. I did as much as I could have done here.

Family reunification has also been used as a mechanism for the union of family members and must be further enhanced by migration policy. Family members, relatives, or an individuals' wider network of friends who had arrived in the country earlier played an important role in the transfer of women to Greece and the majority of the people they know are employed in similar occupations. These individuals are a motivation for a woman either to imitate them or be persuaded to come to Greece. In addition, they mediate between the employer or the employment office in Greece and will also be the people who, either alone or with the candidate employer, will pick them

up from the airport. Interviewee 3 (Georgia, 50) mentioned that an employee of the office helped her to get to the employers' residence. She stated:

A man from the office brought me to the employers' house by taxi. I could not speak Greek fluently, but I could say a few words. When they had asked me at the office, in the beginning, I told them I wanted to work with children, because I love children. and I had decided that. However, there was high demand for the care of the elderly, everyone was asking for grandpa and grandma care, so I did not have a choice.

In addition, people in the family or the wider network of friends in the city are a means of connecting with new employers. In certain cases, female migrants choose to live together, share an apartment, so they can celebrate collectively, maintaining customs and traditions. From the interviews it seems that the church and collective living during their days-off become very important elements in the life of female migrant domestic workers in Greece in terms of collectivity and solidarity.

Work conditions

According to the interviews, female migrants face problems caused by their **working conditions** particularly in live-in domestic work. Only 2/10 cases exercised another type of work as entrepreneurs/cultural mediators or NGO workers. Engaging in atypical, precarious or service occupations identifies female migrants with informal work. This precarity and uncertainty is also visible during the Covid-19 pandemic. For freelance workers their work days and therefore their remunerations were less.

Concerning female migrants interviewed, work for them is limited to those service occupations and sectors that reflect their roles or responsibilities in the household, like cleaning and care-giving as domestic workers. Domestic workers have multiple duties (as maids, maidservants, nannies/babysitters, housekeepers, carers-nurses, caregivers) depending on the employer's demands: household cleaning and chores (e.g., laundry/cooking meals), and/or caregiving/nursing of an older adult, a child (childcare) (see Table 5). Many turned to prayer and found strength in their faith to draw the courage to justify and deal with their current situation, working conditions in servile labour and to boost their hopes for the future. Migrant women spend most of their time in the employer's residence. They leave their place of work as live-in domestic workers for a few hours to run errands (Monday-Friday) (e.g., grocery shopping, walking a dog) but mostly when they have a day off, usually from Saturday afternoon to Sunday to be with friends and compatriots. They spend that day in their shared apartment (boarding house) with 6-11 individuals or even more in suburbs like Kypseli, Koukaki, in Ampelokipi, or in Amerikis Square and elsewhere. They return to the employer's residence on Sunday night to sleep or on Monday very early in the morning. The payment that a female migrant live-in domestic worker receives ranges between 400-1.200 euros a month (differences based on country of origin,

employers); but the average salary is between 500-750 euros a month. Those who provide private care to the elderly are responsible for administering medication, preparing meals and tending to their personal needs as well as keeping them company at home or in hospital as private nurses. Similarly, those who provide childcare are responsible for assisting, accompanying and generally caring for them (see Table 5).

Generally, sooner or later they feel intense physical, emotional and mental exhaustion at the end of the day. Interviewee 9 (Philippines, 55) explained that generally, employers are polite to her, but there are many cases of oppressive or restrictive behaviour towards her. For example, she was not allowed to go out or meet others, the employer kept her passport, and there were delays in her monthly payments. Her tasks were to clean only the employer's house (clean the furniture, floors, rooms, vacuuming, washing the dishes and clothes, cooking, ironing and clean the windows), buy a newspaper for the employer, go to the supermarket, tidy up the kitchen. Occasionally she did not cook. If there was a pet (usually a dog), she would have to tend to its needs (see Table 5). She strived to remain with the same employers for many years in order to build trust. Regarding the behaviour of the employers, she had problems with the children in one residence, who hit her and made a mess on purpose. In another case, when an item of the employer's wife was not found, she was blamed, and she was physically and verbally abused. When the item was found where the employer had placed it, she tried to leave the event behind. In 2017 when the last employer left Greece for another EU country, she moved from live-in to live-out domestic work, cleaning different residences, a job where her responsibilities are limited to basic chores of cleaning and ironing, for 5 hours for 3-4 employers a week, receiving a total of 700 euros a month.

Migrant women disassociate themselves from family and community bonds and relations, thus breaking primary and secondary social and labour solidarity and protection mechanisms. Regarding female migrants, labour is limited to those service occupations and sectors that reflect their roles or responsibilities and restrictions in the household, like cleaning and care giving as domestic workers, as well as the fulfilment of personal and individualized needs. The situation is further aggravated because of racial and gender-based discrimination/violence in the labour market and also by employers. In low-status service occupations, such as domestic work, although seen as a means of survival, the working relationships with employers result in dependence, patronage, exploitation and pseudo relations, informal values and perceptions that generate, tolerate and/or reproduce atypical/casual tactics and attitudes towards welfare, marked by emotionally stressful activities. Female migrants are self-entrapped in areas of economic activity with limited opportunities for socio-economic advancement and develop an inability to leave an employer.

Table 5.*Tasks/duties of a live-in domestic worker regarding house cleaning, child care, caring of the elderly*

House cleaning	Furniture	Child care	Accompanying		Elderly care	Company	
	Floors		Playing/recreation			Walking	
	Rooms		Feeding			Medicines intake	
	Vacuuming		Preparation for transfer from/to school	(depends)		Feeding assistance	(depends)
	Laundry		Preparation for lessons			Help when using toilet/bathroom/WC	
	Dishwashing		Toilet assistance			Help with bathing	
	Windows		Bathing assistance			Help with dressing	
	Cooking		Dressing assistance			Responding to their requests	
	Ironing		Putting to bed			House cleaning	
	Toilet/bathroom/WC		Responding to their requests				
	Pet care (dog walk) (depends)						

Source: "Voices of Immigrant Women" (VIW) project (Erasmus+ 2020-1-ES01-KA203-082364) (2020-2022)

Working conditions in low-status services provide the background for uninsured and precarious work which blocks any access to social benefits or contacts with community and solidarity networks, as female immigrants work in isolation. The situation is further burdened by the control that employers exercise over domestic workers which results in prolonged stay in domestic work, as they are unable to access other occupations. Employers confiscate their documents, constantly monitor them and threaten to denounce them to the Authorities resulting in further exploitation, discipline, consent and subordination, obedience and dependency of the domestic workers and thus the emergence of pseudo-family relationships and pseudo-mothering feelings and roles. Female migrant domestic workers rarely claim work rights as they are in an isolated work space. The need for further training and support of employability was highlighted. According to female migrants interviewed, those individuals from the network of relatives or friends who had come to the country earlier affected their decision to choose Greece as a country destination or to access specific occupations. Many interviewees felt physically and psychologically drained due to their work conditions. Interviewee 3 (Georgia, 50) explained that her work was demanding and difficult, but she felt closer to the person she was giving care to. She felt compassion. Interviewee 3 said:

When a person gets sick, you suffer no matter who you are. Moreover, when you live with this person, they become your family. After all, you are with them

24 hours a day. I do not consider this fatigue, but I feel tired because I miss my home, my homeland. I am a little different; I do not know. Nevertheless, I consider that I am more useful here than I would be there. So, I try to hold on a bit more.

In certain cases, employers have tried to pay her less while threatening to report her to the authorities, and many workers did not know their exact legal residence status. In other cases, employers deceived her by not paying her at all. Interviewee 2 (Kenya, 50) explained:

I worked for some time and it was difficult because these people knew I didn't have proper documents. They decided to take advantage of that. So, I worked the first month. They did not pay me my salary. They said they were going to pay me the second month. They didn't pay me. They said they would pay me the third month. They didn't pay me. (...) I worked 6.5 days a week, 12 hours a day. It was even more than 12 hours. You are there for the children. Also, when they go out, you are there when they come back. You prepare food, everything. You wash their plates and everything. So, you go to sleep around 11.00 12.00 at night. When you pick the children up from school and you take them to play, then that is a break. I stayed only six months. I left because they were just so cunning because they say, oh, we'll pay you when we have money. You won't lose it. They were so good at talking.

Interviewee 2 (Kenya, 50), for a short period, in 2013, she received financial support from an NGO which help her as she was exhausted from working. Later, she found another child care job (nanny and housekeeping) described as a “God given job”. The employers respected and supported her and her son by offering him a job position as well. They offered a five-hour shift and a day-off over the weekend. She opened up about herself and what she had been through and the employers showed understanding. Interviewee 2 stated:

This job helped because I could no longer cope with abusive employers. Some of them were good but especially the women were not; they were abusive. I was getting tired of working in negative environments. (...) I couldn't start my new job immediately because it was only two days to my husband's memorial service. So, I wanted to be with my children. And she said yes, we can give you that. And I told her everything about myself, and my son had just completed high school and enrolled to study Business Administration. She talked with her husband about him and he offered my son a job.

Healthcare

According to the female migrants interviewed, there are problems in accessing **healthcare**, they develop perceptions that cut them off from official health policy and care while they develop perceptions regarding themselves, their health and survival in the market of precarious, low-status/low wage jobs. According to research results, a possible health problem may limit the ability of migrants to maintain a job, since the majority is drawn to such occupations or to ones where there is a high incidence of labour accidents and occupational health hazards. Due to this situation many interviewees lack the protection of national healthcare and insurance and may be unable to meet the cost of hospitalisation and medication. Interviewees, therefore, have no other option but to follow informal, private and individualistic practices which female migrant live-in domestic workers are pushed to and eventually select, even by fundamentally ignoring their healthcare.

Interviewee 5 (Ukraine, 56) never had any difficulty in dealing with cleaning the residences, except in some cases when the place had not been cleaned for a long time. She described herself as a self-motivated person with unlimited strength, focus and determination. In Greece, she felt lucky as she met the “good people”. She worked for many years for specific people, which helped her form relationships with them. Until 2009, Interviewee 5 was under pressure to clean the residences and take care of the employer’s child. The pressure was best described as:

I never permitted myself to get sick; I had to be there for them, I had to work hard, mainly because I had to clean and take care of a child all day long.

As suggested in this research, the main barriers for migrant female domestic workers to access health and healthcare/social care services are summarized in the following points: cost of care, lack of information on access to services such as healthcare, social insurance and the welfare system (e.g. vaccinations/location of services), language difficulties in communicating with health professionals and workers in social work/care, prejudice and stereotypes of health professionals toward these groups, and fear of these groups regarding the operation of public health services. The interviews suggest that a considerable number of migrant female live-in domestic workers may be employed without national health insurance, without any work agreement or are self-employed, without insurance, medical coverage or other labour rights. Thus, migrant female domestic workers become accustomed to not having any rights regarding their work and healthcare. Initially, interviewees did not know what their rights were and how to claim them. However, even when they became more knowledgeable, they preferred to work without national health insurance coverage in order to keep their job and receive higher wages. Migrant female live-in domestic workers, as emerges from the interviews, are pushed to meet their social needs in informal individualistic or private practices, which exist beyond the safety of

formal employment, forming a grid of stability and familiarisation in the informal labour market and living without medical coverage or labour rights.

Concerning their health, as is evident from the interviews, female migrants do not follow any preventive health care practices and turn to pharmaceutical coverage alone, to relatives or informal networks (medical doctors from their country-of-origin friends/acquaintances), for hospitalisation and medical examinations to private doctors and clinics, and to employers. Some interviewees experienced certain stereotypes based on skin colour/racial background. In multiple cases their situation was aggravated by the authoritarian, demanding and ugly behaviour of employers towards them with physical and/or verbal abuse, as well as with the withholding of their documents. Interviewee 4 (Philippines, 54) mentioned that due to the economic crisis and Covid-19 restrictions, she is currently receiving a lower salary, which means she needs to adhere to a strict budget in order to meet her monthly needs and responsibilities (e.g., rent, remittances to the Philippines, bills, supermarket or other expenses). She had to learn to survive in the current economy and the recession since she is in Greece. When she got sick, her employer would call a medical doctor to their residence to examine her and help her with health issues. Now, she occasionally books an appointment and visits a doctor in public hospitals or health units, e.g., a dentist. Some interviewees are self-insured for social security and healthcare. The following were identified from the interviews during the Covid-19 pandemic: i) fewer or irregular payments, ii) days-off reduced thus spending more time in employer's residence, iii) more dependency on employer reluctance to leave an employer, iv) fewer or no Rapid/CPR test administered.

Migrant community associations

Regarding **migrant community association** participation, the socioeconomic crisis has deepened migrants' feelings of isolation and separation from other migrants, has reproduced atomisation and strengthened individualistic behaviours towards others in Greek society, as well as encouraging further dependency on employers and migrant community representatives, leaving them exposed to exploitation, further compromise to employer demands and the formation of a patronage relationship (patron-client relationship) between migrant workers, employers, migrant community and association representatives and lawyers. Due to global demand for domestic work and unskilled manual labour that isolate the migrant worker, along with a waning need for unity and the absence of occupational choices in the origin countries, there are only few cases of workplace resistance and rights claims of migrant workers in the reception societies.

Thus, in most cases, migrants are more likely to comply with the demands of their employers or resign completely from their work rights claims. Interviewee 8

(Albania, 54) explained that she does not participate in any migrant community association of Albanians as she believes they do not help their members. She has been able to solve her own problems and did not want others to interfere. Interviewed Filipina migrants would consult a lawyer recommended by their friends regarding a work-related problem. They would not ask for advice from the Union of Solidarity of Philippine Workers in Greece (KASAPI-HELLAS). Many interviewees prefer religious associations to a migrant community association. Only in few cases did migrant women mention help from community associations, such as Interviewee 1 (Congo, 29) The interviewee was a member of the Congolese Community of Greece who helped her on the opening day of her clothing brand by allowing her use of the association premises for the event. Interviewee 7 (Nigeria, 52) did participate in an association, the Nigerian Women Organisation, but has become despondent and is inactive now. Regarding contact with family networks, those with no family members and relatives in Greece communicate with them via video calls and social media on a regular basis.

Due to deficiencies in monitoring mechanisms and labour inspection, interviewees hesitated to file a complaint for fear of dismissal or being reported to the authorities (for those with unstable/irregular legal status). In cases of abuse (verbal, physical, psychological), payment delays or other mistreatment, migrant female domestic workers are urged to seek alternative means of ensuring survival in Greek society, choosing individual methods of regulating their difficulties and worker rights, far from collectivities and often resigning from them completely. For many years, migrant female domestic workers have attempted to solve their problems alone or with the assistance of contact networks or their employers, which has only led to further isolation. Interviewee 2 (Kenya, 50) also encountered racial discrimination. She recalled a case when she needed to open a bank account and issue a debit cash card. She realized that the woman who was the branch manager was purposefully delaying the procedures. After multiple efforts, and when the manager was on leave, Interviewee 2 (Kenya, 50) revisited the branch and completed all the procedures immediately. Interviewee 2 (Kenya, 50) explained that African women experience adversity from the start of their journey until their arrival in Greece. Some are sexually exploited, abused or deceived. Problems persist after their arrival too:

Some are raped. In the forest. They come carrying their babies but with no husband. Some are deceived that if they are pregnant, they are going to be granted entrance documents in the country they are going. Later they find that they will have no documents even with a baby. The males they're travelling with also take advantage of them. They have many problems when they come here as they do not find what they expected so most of them end up on the street. Also, men and women all are put together in one room. They stay there because they don't know what's next, because they are undocumented and some even have their children with them. Children cannot go to school and

women are more vulnerable. The dangers that women face are more than those of men.

Most of the interviewees with no family in Greece send remittances to their origin country, the amounts directly affected by the changes in the economy and employment.

Success stories of integration: From invisibility to resilience and empowerment?

The interviews revealed two types of changes: The *first* success story is related to economic enhancement based on personal dedication and sacrifice. There were attempts made to seek better income to support their family with remittances and in these particular cases, 6/10 interviewees that moved to live-out domestic work were able to avoid any further dependencies on employers. Female migrant interviewees believe that their goals for advancement and economic sustainability are achieved through hard work. Therefore, they perceived themselves as capable of facing any given situation. The above is related to progress achieved after years in the Greece. On the other hand, interviewee 10 (Bulgaria, 35) mentioned that she had expected to face difficulties. In the beginning, she was unaware of the demands and gave her utmost to productivity. However, once she learned Greek, everything went more smoothly. Her primary goal is to earn money to support her children, and prevent them from facing the same difficulties she has faced. Currently, she is trying to find work as a live-in domestic worker which she knows is more demanding, but will guarantee higher payment. She will sacrifice her time and fixed schedule to earn more.

Similarly, in the case of Interviewee 7 (Nigeria, 52) two significant changes were made to her life: i) financial and ii) awareness of stereotyped treatment. On an economic basis, she achieved greater stability and empowerment. However, her exclusive employment as a domestic worker and a caregiver has led her to entrapment in such jobs, dependency on employers and lineal socioeconomic mobility. Interviewee 3 (Georgia, 50) believed that “this was worth the trip, and that, in the long run, she benefited from the hard work and the difficulties she faced as a domestic helper”.

Interviewee 6 (Ukraine, 53) received overtime payment with full benefits, social insurance contributions and social insurance. Since her arrival in Greece and until 2009, she was entrapped in this specific occupation and worked mainly as a live-in cleaner and nanny. However, after 2016, she opted to work as a cleaning lady, and this formed a radically different reality in her life. This work enabled her to face the adverse consequences of the economic crisis. Therefore, she feels fortunate that she left live-in domestic work, despite still being in the cleaning sector. This has positively

impacted her life and development in Greece. The job opportunity that emerged offered her the chance for “salvation”, i.e., to have a successful outcome to her choice to migrate. The migratory initiative of Interviewee 6 is associated with linear progress in their search for a better income. The difficulties she experienced emphasize the importance of the resilience required to survive in a foreign country. Interviewee 6 stressed the difference between live-out and live-in caregiving. In the latter, she is greatly restricted; she has no personal life or privacy. She has to keep an eye on the elderly all day long and overnight. Now, she feels “free”. When she works for an employer, she does it conscientiously and respectfully. She feels grateful to the Greek employers who employed her and perceive her as part of their family. Her work offers her security and the sense that she is useful and can help her family. She feels that her employers appreciate and stand by her in case of need. She misses her family, but she is content, given that she can help her husband and children. Interviewee 3 (Georgia, 50) was uncertain of her future as she believed she had grown old and would probably have to leave eventually. She was unsure as to how much longer she would be able to work. She mentioned that due to the difficult and demanding tasks, age is a crucial factor; when employers are told her age, they feel reluctant to offer her a job. Her plan for the future is to return to Georgia soon in order to spend as much time as possible with her grandchildren. “I am tired and concerned. Exhausted. Nothing else. It has been worth it, though, as I could make a contribution, albeit a small one, to help my family. I did as much as I was able to do here”, she commented. She feels physically and psychologically drained due to her work conditions. She explains that her work has been demanding and difficult, but also that she felt closer to the person she cared for. She felt compassion.

The greatest difficulty at work is ironing and cooking, as employers have specific demands. Interviewee 8 (Albania, 54) is anxious about whether she will continue to have a job in Greece. Once her children have settled down in regular jobs, she would like to return to Albania because she cannot work as a live-out domestic worker and cleaner much longer, due to age. She is grateful she found a job in Greece, stressing that “good health and work are above all” and is hoping to have saved enough money to be able to retire. She is, however, aware that employment of female Albanians leads to dead-end, low-status occupations characterized by horizontal development or mobility within the occupation itself rather than upward.

The *second* case, such as that of Interviewee 2 (Kenya, 50) shows that when a woman escapes subordination and develops critical consciousness and collective behaviour, she is ultimately led to empowerment as she struggles to change her life. The internal strength that emerged through the experiences of Interviewee 2 (Kenya, 50) was connected to her life purpose, decision-making and goals. She was led to consider herself as able and entitled to make decisions. Such cases are of great concern to social policy and migration policymakers who seek to facilitate integration, investigate the conditions of personal service occupations, combat undeclared work and identify weaknesses in workers' rights and organisations. Interviewee 2 (Kenya,

50) was motivated due to circumstances. She migrated to be united with her husband and live as a family, but had to seek employment as her husband (who worked for a delivery company and in train station cleaning), had passed away earlier in Greece. Interviewee 2 (Kenya, 50) had never dreamed of starting an NGO in a foreign country, particularly in Greece. She also never expected to travel abroad. Although adapting was difficult for her, as soon as she had a semblance of stability, she began cooking for others in need. She explained:

I didn't want to stay. It was a difficult time for me. Then I started it.... Small-scale cooking in my small kitchen in my small pot and then taking the food to the streets to feed the needy. Now I have pots and cooking utensils to prepare meals for more than 1000 people.

Interviewee 2 (Kenya, 50) mentioned that many foreigners face difficulties. However, there are Greeks who also face similar difficulties because of the economic crisis. In fact, in the city centre she also helps Greeks who are destitute, e.g., do not have electricity in their homes or need food supplies. She also makes an effort to visit apartments to provide help, for example in the case of the elderly. On her way back from her employers' residence, she sees many individuals from Africa suffering and sleeping on the streets. She feels privileged because although her husband has passed away, she has been able to support her family. She decided to start cooking for those in need and has also provided temporary accommodation to individuals from African countries, e.g., Kenya, Nigeria, Ghana. Interviewee 2 said:

And I thought, I'm privileged because although my husband has passed away, I can still get a job and support my children. There are Africans here, sleeping outside in the cold or heat. So, I decided that every Saturday, when I don't go to work, I would cook in my house and give food to the homeless. I did it for a long time, and I also got some off the street and I put up them in my house.

Interviewee 2 (Kenya, 50) explained that she currently sees many cases, many people who are in need even more than before. She does not only help refugees, but also the unemployed. She continues to provide support to individuals in need despite current challenges connected to the Covid-19 pandemic. The NGO provides English language lessons and all basic needs except shelter. Sometimes she provides people with shelter in her apartment but she also hands out food. Now her team not only teaches English and Greek but mathematics as well.

The initiative of Interviewee 1 (Congo, 29) could act as motivation towards the independence of immigrant women beyond traditional female occupations. In addition, in light of the above, the promotion of labour market integration must initially be oriented towards the recording, recognition and evaluation of skills, the facilitation of

access to the labour market, and entrepreneurship promotion. Regarding the quantitative impact: Such initiatives could facilitate and inform immigrant women, aiming at developing micro-entrepreneurship (start-up companies) through legislation: a) on the issues of entry and residence (visa and residence permit), b) the simplification of the process of setting up small businesses and (c) the possibility of gross financing by banks and government grants (legislation) and also by increasing awareness of the positive role immigrant women can play in their capacity as entrepreneurs which, in turn, can contribute to economic growth for the reception country. Successful encounters can enable and be transformative to participants and programmes.

Such cases can be extended to the field of micro-entrepreneurship both during the creation of new businesses (start-up) and during its development by providing know-how, consulting voluntarily and co-financing for innovative projects with added value. The development of micro-entrepreneurship can provide a way out – also for locals – of unemployment and the social exclusion of vulnerable immigrant women. The developments of the interviewee's choices could encourage and provide adequate support to immigrant/refugee women to maximize their potential and ultimately help them enter the labour market successfully. Such cases could strengthen and develop the immigrant woman's self-confidence, enhancing her professional and personal skills. They could act as a practical example to facilitate immigrant and refugee women's integration into the labour market and society. Such initiatives should be considered due to their motivation, driving forces and emphasis on gender-based differences.

Conclusions

Educational provisions often overlook the socioeconomic outcomes and effects of migrant women on the job market. All women interviewed emphasized that education ensures psychosocial support for both adults and children and the smooth integration into the Greek educational system where a transitional period of preparation of those who will remain in Greece is crucial. Ensuring further vocational training will develop a plan for their integration and empower them towards social and labour market integration. All women interviewed argued that regardless of age, each person faces challenges in learning a new language. Bureaucratic obstacles were mentioned during school enrolment before and during the Covid-19 pandemic.

Interviewees underline the necessity for a) multiple Greek language and culture courses, b) human rights and gender equality education and c) awareness events so local communities can learn about the background of migrants. All women interviewed noted that learning the Greek language is central in accessing social care and social services. They underlined the necessity of attending Greek language classes as it will help them in everyday communications with social services. Due to the existence of

lengthy procedures, legal support is required. According to their experience, interpreters are considered essential in public social services (healthcare, taxation services, municipalities, Unified Social Security Fund etc.).

The majority of interviewees (9/10) believed that migrant community associations do not help female immigrants in work and other matters, and they need to turn to legal advisors for help. Some also stressed that one does not need to become a member of the association after becoming familiar with the procedures or turning to lawyers for legal advice with their employment rights. The majority of women reported that their involvement in the church and religious organisations monopolized their interest. Female migrant domestic workers prefer to spend their spare time in church and Bible study groups rather than joining a union or a community association. In their spare time they contact their family members, do recreational activities, socialize or simply rest.

Due to the work mode and employment, not only is the workforce's life at risk, but also its freedom and potential for progress and social development. Since migrant women are isolated and unable to find social and labour solidarity and assistance, social policy and labour protection measures as well as the active intervention of advocacy associations, trade unions and workers' organisations regarding migrant workers' labour organisation and representation, response and resistance at the workplace, are imperative. Concerning their labour rights, migrants experience intense workplace instability and also in their relationships with fellow migrant workers. This workforce is distinguished by its lack of work rights and trade union representation. More and more migrants are becoming a part of a workforce reserve that is continually renewed and is divided into sectors according to the type of employment.

Initiatives at local level should be taken into consideration based on their effect on aiding adaptation to everyday life. Grassroot actions such as support of Greek language learning programmes and targeted educational programmes in specific groups of immigrants and refugees or refugee women, lead to socioeconomic integration. Migrant groups need more protection under the national legal framework and labour inspection mechanisms so as not to fall victim to exploitation, social exclusion and poverty. Cases of resilience with female migrants leaving live-in domestic work such as that of Interviewee 6 (Ukraine, 53) emphasize that their life changed significantly for the better as soon as they broke free from the instability and dangers of live-in domestic work and caregiving. Another job was found when they could not, for psychological reasons, continue work as a live-in domestic worker. However, not all migrant women can escape such live-in domestic work.

Regarding the "success stories", such initiatives for vulnerable groups are based on the need to follow targeted actions to cover the socioeconomic difficulties

that are present, as they face problems of adaptation and integration into society. These initiatives could create the basis for interventions aiming at the integration (Krummel, 2012; Briones, 2020) of large numbers of individuals or families and could include the provision of psychosocial support services, counselling, support and enhancement of technical training, language learning, facilitating access to local services as well as to the host society, legal support, etc., aiming at the gradual attainment of independence and the ability of the beneficiaries to integrate into the social fabric of the host society.

References

- Anderson, B. (2000). *Doing the Dirty Work: The Global Politics of Domestic Labour*. Zed Books.
- Anderson, B. and Phizacklea, A. (1997). *Migrant Domestic Workers: A European Perspective*. Leicester University.
- Anderson, B. and Shutes, I. (ed.) (2014). *Migration and Care Labour: Theory, Policy and Politics*. Palgrave Macmillan.
- Briones, L. (2020). *Empowering migrant women: Why agency and rights are not enough*. Routledge.
- Campani, G. (2000). Immigrant Women in Southern Europe: Social Exclusion, Domestic Work and Prostitution in Italy, in: King R., Lazaridis G., Tsardanidis C. (eds.), *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*. Palgrave Macmillan, 147-169.
- Castles, S. and Miller M. J. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, 5th Edition. The Guilford Press.
- Deléchat, C. and Medina, L. (eds.), (2021). *The Global Informal Workforce: Priorities for Inclusive Growth*. International Monetary Fund. <https://bit.ly/3t86O2d>
- Fouskas, T. (2019). (Un)Maid in Greece: Repercussions of precarious, low-status work on family and community networks of solidarity of migrant Filipina live-in domestic workers and race discrimination at work, in J. Vassilopoulou, O. Kydiakidou, V. Showunmi and J. Brabet (Eds.) *Race discrimination and the management of ethnic diversity at work. European countries perspectives*. Emerald, 225-250.
- Fouskas, T. (Ed.), (2021a). *Immigrants, Asylum Seekers and Refugees in Times of Crises: A. An International Handbook on Migration and Refugee Studies, Management Policies and Governance* (Foreword by Giovanna Campani), European Public Law Series, vol. CXXIV, A. European Public Law Organization (EPLO).

- Fouskas, T. (Ed.), (2021b). *Immigrants, Asylum Seekers and Refugees in Times of Crises: B. An International Handbook on Migration, Asylum, Social Integration and Exclusion* (Foreword by Marco Martiniello), European Public Law Series, vol. CXXIV, European Public Law Organization (EPLO).
- Fouskas, T. and Tsevrenis, V. (eds.), (2014). *Contemporary Immigration in Greece: A Sourcebook*. European Public Law Organization (EPLO) Publications.
- Fouskas, T., Gikopoulou, P., Ioannidi, E. and Koulierakis, G., (2019a). "Health inequalities and female migrant domestic workers: Accessing healthcare as a human right and barriers due to precarious employment in Greece", *Collectivus: Special Issue Migrations and gender from a transnational perspective*, 6(2), 71-90.
- Fouskas, T., Gikopoulou, P., Ioannidi, E. and Koulierakis, G., (2019b). "Gender, transnational female migration and domestic work in Greece: An intersectional review of sociological research on access of female migrants to labour, healthcare and community associations". *Collectivus: Special Issue Migrations and gender from a transnational perspective*, 6(1), 101-131.
- Glenn, E. (2010). *Forced to care: Coercion and caregiving in America*. Harvard University.
- Hellenic Statistical Authority (ELSTAT) 2014. 2011 *Population and Housing Census*. ELSTAT <https://bit.ly/2JmA0yw>
- Hondagneu-Sotelo, P. (1994). *Gendered transitions: Mexican experiences of immigration*. University of California Press.
- Hondagneu-Sotelo, P. (2002). *Doméstica: Immigrant workers cleaning and caring in the shadows of affluence*. University of California Press.
- International Labour Office (ILO). (2022). *Who are domestic workers? Geneva: International Labour Office (ILO)*. <https://bit.ly/3hiU3fJ>
- Kapsalis, A. (2018). *Migrant workers in Greece*. Topos (in Greek).
- Krummel, S. (2012). Migrant Women: Stories of Empowerment, Transformation, Exploitation and Resistance, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(7), 1175-1184.
- Lan, P. (2003a). Maid or Madame: Filipina Migrant Workers and the Continuity of Domestic Labor. *Gender and Society*, 17(2), 187-208.
- Lan, P. (2003b). Negotiating Social Boundaries and Private Zones: The Micropolitics of Employing Migrant Domestic Workers. *Social Problems*, 50(4), 525-549.

- Lan, P. (2003c). They Have More Money but I Speak Better English! Transnational Encounters between Filipina Domestics and Taiwanese Employers, *Identities*, 10(2), 133-161.
- Lan, P. (2006). *Global Cinderellas: Migrant Domestics and Newly Rich Employers in Taiwan*. Duke University Press.
- Land, S. (2019). *Maid: Hard Work, Low Pay, and a Mother's Will to Survive*. Hachette.
- Lazaridis, G. (2000). "Filipino and Albanian Women Migrant Workers in Greece: Multiple Layers of Oppression," in F. Anthias and G. Lazaridis (eds.) *Gender and Migration in Southern Europe: Women on the Move*, 49-79.
- Lorente, B. (2017). *Scripts of Servitude: Language, Labor Migration and Transnational Domestic Work*. Multilingual Matters.
- Maroukis, T. (2018). Migrant care workers' trajectories in a familistic welfare regime: Labour market incorporation and the Greek economic crisis reality-check. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(14), 2358-2374.
- Ministry of Migration and Asylum. (2021a). *Information Note B December 2021 on Reception, Asylum and Integration Procedures and Annex*. Ministry of Migration and Asylum (in Greek) <https://bit.ly/3JZuw7o> and <https://bit.ly/3pEUIGH>
- Ministry of Migration and Asylum. (2021b). *Information Note B December 2021 on Legal Immigration and Annex*. Athens: Ministry of Migration and Asylum (in Greek) <https://bit.ly/3vfWuI9> and <https://bit.ly/3C6VBmN>
- Monreal Gimeno, M., Terrón Caro, M.T., Cárdenas Rodríguez, M. (2014). Women immigratory movements in the northern border of Mexico-USA, *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 3(23), 45-69.
- National Centre for Social Solidarity. (2022). Situation Update: Unaccompanied Children (UAC) in Greece 15 February 2022. Athens: /Ministry of Migration and Asylum/Special Secretariat for the Protection of the Unaccompanied Minors/National Centre for Social Solidarity <https://bit.ly/3vA4OTp>
- Parreñas, R. (2001). *Servants of Globalization: Women, Migration and Domestic Work*. Stanford University Press
- Parreñas, R. S. (2000). Migrant Filipina Domestic Workers and The International Division of Reproductive Labor. *Gender and Society*, 14(4), 560–580.
- Parreñas, R. S., and Silvey, R. (2021). The governance of the Kafala system and the punitive control of migrant domestic workers. *Population, Space and Place*, e2487. <https://doi.org/10.1002/psp.2487>

- Psimmenos, I. (2007). Work Culture and Migrant Women's Welfare Marginalization. *Greek Review of Social Research*, 124(3), 9-33.
- Pyle, J. (2006). Globalization and the increase in transnational care work: The flip side. *Globalizations*, 3(3), 297-315.
- Sassen, S. (2021). A Massive Loss of Habitat: New Drivers for Migration, in Fouskas, T. (Ed.), *Immigrants, Asylum Seekers and Refugees in Times of Crises: A. An International Handbook on Migration and Refugee Studies, Management Policies and Governance* (Foreword by Giovanna Campani), European Public Law Series, vol. CXXIV, Athens: European Public Law Organization (EPLO), 59-92.
- Tastsoglou, E. and L. Maratou-Alipranti (2003). Gender and International Migration. *Greek Review of Social Research*, 110, 5-22.
- Triandafyllidou, A. (ed.), (2013). *Irregular Migrant Domestic Workers in Europe: Who cares?* Ashgate.
- Tyner, J A. (1994). The social construction of gendered migration from the Philippines. *Asian and Pacific Migration Journal*, 3(4), 589-618.
- Yamane, S. (2021). Gender equality, paid and unpaid care and domestic work: Disadvantages of state-supported marketization of care and domestic work. *The Japanese Political Economy*, 47(1), 44-63.
- Yeates, N. (2009). *Globalizing care economies and migrant workers: explorations in global care chains*. Palgrave Macmillan.
- Yilmaz, G. and Ledwith, S. (2017). *Migration and Domestic Work: The Collective Organisation of Women and their Voices from the City*. Springer.



Mujeres inmigrantes en Francia: contradicciones y paradojas

Migrant women in France: contradictions and paradoxes

Recibido: 04/03/2022 | Revisado: 07/03/2022 | Aceptado: 20/05/2022 |
Online first: 8/06/2022 Publicado: 30/06/2022



Biligha Patience

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)



Wenjing Guo

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)

wenjguo@gmail.com



Monique Selimi

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)



Aleksic Kassia

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)

Abstract: This article was based on qualitative interviews within the EU project Voices of Immigrant Women. It aims to reconstruct the migratory journey of the different women. In the first part of this article, we present the contradictions of France's national, regional and local integration measures for migrant women. In the second part, through the life stories of five women, we show how the so-called integration of immigrant women is promoted. Their profiles cover different generations, countries, documented/undocumented status, highly skilled/few qualified, and political participation. This part analyzes the individual strategies adopted by migrant women by recentering on the labour market issue. It underlined the high education as a tool of integration, social services and professional skills as indispensable assets for the labour market, political engagement in trade union and human rights activism as a way out of forced labour. We question the epistemological

Resumen: Este artículo se basa en entrevistas cualitativas realizadas en el marco del proyecto de la UE "Voices of Immigrant Women". Su objetivo es reconstruir el viaje migratorio de las distintas mujeres. En la primera parte de este artículo, presentamos las contradicciones de las medidas de integración nacionales, regionales y locales de Francia para las mujeres inmigrantes. En la segunda parte, a través de las historias de vida de cinco mujeres, mostramos cómo se promueve la llamada integración de las mujeres inmigrantes. Sus perfiles abarcan diferentes generaciones, países, estatus de documentada/indocumentada, altamente cualificada/poco cualificada, y participación política. En esta parte se analizan las estrategias individuales adoptadas por las mujeres inmigrantes volviendo a centrarse en la cuestión del mercado laboral. Se destaca la alta educación como herramienta de integración, los servicios sociales y las competencias profesionales como elementos indispensables para el mercado laboral, el compromiso político

political framework that constructs the “successful” integration criteria on individual criteria. Finally, we examine that migrant women in France are subject to a series of paradoxical injunctions, and the norms to which they must conform reveal multiple contradictions related to their origins, religions, gender, skin colors, etc. Especially in the actual political context where the migrant women are the ideal figure to illustrate tensions surrounding the question of migration and the role of women.

en el activismo sindical y de derechos humanos como salida al trabajo forzoso. Cuestionamos el marco político epistemológico que construye los criterios de “éxito” de la integración sobre criterios individuales. Por último, examinamos que las mujeres inmigrantes en Francia están sujetas a una serie de mandatos paradójicos, y las normas a las que deben ajustarse revelan múltiples contradicciones relacionadas con sus orígenes, religiones, género, colores de piel, etc. Especialmente en el contexto político actual, en el que las mujeres migrantes son la figura ideal para ilustrar las tensiones en torno a la cuestión de la migración y el papel de la mujer.

Keywords: interculturality; Intercultural Education; Migrations; Ethnography; Ethnographic accounts; Students.

Palabras clave: Interculturalidad; Educación Intercultural; Migraciones; Etnografía; Relatos etnográficos; Estudiantes

Introducción

In France, state racism is a historical phenomenon that has amplified since the 1970s, with the growing influence of neoliberal policies and the disappearance of the “left” from the political scene. The current electoral campaign is constructed on a xenophobic discourse that aims to reject all immigrants from France, in a context where the myth of the “great replacement” conveyed by the far-right has been gaining more visibility in the public debate. The “Muslim immigrant” figure represents the main target of state racism, which has built its nationalist imaginary through the control and repression of the “Muslim woman.” Since 2004, successive laws banning the wearing of the headscarf in schools and public spaces (Law 2004; Law of 2010-1192) have been carried out in the name of “protecting” French Republican values in front of a “Muslim threat.” These laws have hindered Muslim women's social and economic inclusion in French society, impeding their access to public services and marginalizing them (Hauser 2021) -- thus revealing the ongoing patriarchal and postcolonial structures embedded in French society (Quiminal 2022; Slaouti et Le Cour Grandmaison 2020; Scott 2010).

The recent “Anti-Separatism Bill” (2021) reinforces political repression, racial discrimination, and islamophobia. In addition to expanding a series of bans against the public demonstration of Islam belonging¹ increases nationalist state control and repression. It plans to suspend family allowance in case of child absenteeism (mainly aimed at immigrant families and “mothers” considered irresponsible in front of their children's education). It also plans the dissolution of any organization that “prohibits a

¹ The Anti-Separatism Bill bans the wearing of burkinis in public swimming pools; the wearing of the jilbab and other religious signs in sports competition; prayer in university.

person or group of persons” from participating in a meeting “based on their color, origin or belonging or non-belonging to an ethnicity, nation, race or religion.” This especially targets immigrant, racialized, and “women of color” groups.

University has become a key area of liberty attacks. Many professors and groups of students exploring ideas of “intersectionality,” “decolonialism,” and “islamophobia” to critically address state power became subjects of public launching and received personal intimidation from hate-groups².

Women political figures have played a key role in promoting such xenophobic measures in the name of “women’s rights” and secular democracy. Marlène Schiappa, Minister of State for Gender Equality and the Fight against Discrimination in France, was the primary carrier of the Anti-Separatism Law -- while actively promoting “gender equality” on a global political level. On the other hand, women have been excluded from the General Assembly for wearing the veil and forbade to take part in the public debate³.

Theoretical framework

The percentage of women migrants in France is analyzed according to the reasons for immigration. The feminization of migration dates back to 1931 when women represented 40% of the migrant population in France (Beauchemin, Borrel, et Régnaud 2013). They will become the majority in the 21st century, representing 51% in 2008. In France, in 2018, women migrants who have crossed the borders of Europe represented 51.8%; they are therefore in the majority. Migration is no longer a men's business as the proportion of women migrants is constantly increasing. This increase can be explained by the individualization and the role of "guarantor" of their family's economic survival in the country of origin that many migrant women take on. In addition, many women also want to escape from the patriarchal structure, pursue higher education, and seek opportunities that break away from gender norms that define women's values according to motherhood and family. We are thus faced with a first fundamental contradiction: on the one hand, exile allows many women to escape from dangerous and unequal situations, often linked to gender, and take part in the process of emancipation by refusing the fate to which they are assigned. But on the other hand, the closing of EU borders and the institutionalization of state racism in French society traps women in many deathly, unwelcoming, and domineering situations that need to be understood through a global perspective (Schmoll 2020; Falquet 2008).

This feminization of migration has inevitably impacted the composition of immigration in France. The number of foreign women presents on French territory has

exceeded that of men since 2008⁴, representing 51.5% of the total in 2020, all types of immigration combined. Regarding people in need of protection⁵, 31,672 of the 96,424 asylum applications registered at the French Office for the Protection of Refugees and Stateless Persons (Ofpra) in 2020, i.e., one-third, were submitted by women. Fifty-five percent of these women are from Africa, but 24% are from Europe, particularly Albania and Russia. The percentage of Africans is also high because the migrants come from countries colonized by France. In total, as of December 31, 2020, 41.3% of those protected in France were women, compared to 40% as of December 31, 2019⁶.

Faced with different kinds of sexual/class and or racial violence in their countries of origin, during their migratory journeys and integration process, immigrant women are all too rarely taken into account for what they have accomplished during their life trajectories and struggles they faced. This article focuses on their individual stories, which, in multiple ways, show how they move between inequalitarian French immigration policies and counter-public strategies.

Metodology

This research was conducted within the European Erasmus+ VIW project⁷. We chose to take as a sample five women whose trajectory was particularly exemplary of the migratory processes at stake in France. The selection of these five women was made within the twelve qualitative in-depth interviews that we conducted in the VIW project. In addition to these twelve interviews with migrant women in France, the six partner teams of the project from six countries has conducted 61 interviews. The choice of these five women's life stories is justified by a comparative dimension encompassing several European countries and therefore different types of female migration trajectory. The interviews and the collection of materials were carried out according to an anthropological methodology that involved listening to and analyzing the women's speeches and addressing them to an anthropologist, on whom they projected their welcoming dispositions. The women were given the opportunity to speak freely, without any interference from imposed questions, and the anthropologist was involved at the epistemological level in the interpretation of the narratives.

² See for example Eric Fassin, « Qui est complice de qui? Les libertés académiques en péril », Blog de Mediapart, Novembre the 1st 2020, <https://blogs.mediapart.fr/eric-fassin/blog/011120/qui-est-complice-de-qui-les-libertes-academiques-en-peril>

³ See the recent controversy over the student union leader Maryam Pougetoux :

<https://www.rfi.fr/en/france/20200918-french-mps-walkout-muslim-hijab-student-leader-feminist-secularity-religion>

⁴ Beauchemin Cris et alii.

⁵ United Nations, International Migrant Stock, 2020.

⁶ OFPRA, annual reports of 2019 and 2020.

We supported this methodological approach with a documentary analysis highlighting the various contours of the feminization of migration in France. In addition, we conducted interviews with professionals from the associative sector working on support issues towards and within employment. These three approaches combined aim to expose the representation of migrant women in France and highlight the difficulties they encounter in their integration process.

In the first part of this article, we present the contradictions of France's national, regional and local integration measures for migrant women. In the second part, through a few examples, we show how the so-called integration of immigrant women is promoted through the educational, professional, and political spheres. We finally question the epistemological political framework that constructs the "successful" integration criteria on individual criteria.

French immigration policies: gender integration and exclusion

In 1991, the High Council for Integration defined a process and policies for the integration of foreigners in France. The integration policies carried out aim at republican integration, which "is assessed about the migrant's commitment to respect the principles on which the French Republic is founded, the effective respect of these principles and his or her sufficient knowledge of the French language." In 2014, the government clarified this definition by drafting its "Republican equality and integration policy" roadmap. It distinguishes between newcomers, whose reception and integration are the responsibility of the Ministry of the Interior, and foreigners who have settled in France for a long time, or who have even become French, who are covered by standard law policies.

Over the last ten years, migrant women have become a priority for integration policies in France as "they constitute an economically and socially often more fragile public than the average population." This construction of "immigrant women" as a category of public action is reflected in legislative measures, the implementation of national and local programs, and the development of specific activities in the field of associations and social intervention. Thus, the issue of "immigrant women," considered a public priority, falls within the scope of both integration and women's rights policies.

Following international treaties⁸, the French government is setting up an organizational approach to take into account the different sectors of integration policy for migrant women in France. To support the inclusion and civic participation of migrant women in France, funding is made available. Regarding labour market integration and access to employment, national guidelines and priorities specifically

⁷ The interviews are conducted for the project Erasmus + *Voices of Immigrant Women*. This project (n°2020-1-ES01-KA203-082364) is funded by the European Commission in the framework of the Erasmus+ Programme, KA2 - Strategic Partnerships for Higher Education.

⁸ *The Core International Human Rights Treaties*, United Nations, New York and Geneva, 2006, 227p. <https://www.ohchr.org/documents/publications/coretreatiesen.pdf>

consider migrant women, as evidenced by the "action plan" for the recognition of skills of newcomers and access to employment for foreign women⁹. This consideration results from developing the national integration strategy and the orientations pronounced by the Inter-Ministerial Committee on Integration (C2I) and the Inter-Ministerial Committee on Immigration and Integration (C3I) in 2018 and 2019. This action plan places migrant women as a priority subject at the inter-ministerial level. Through calls for projects¹⁰, the French government subsidizes associative leaders who set up support programs specifically for women.

At the national level, in 2020, four projects specifically targeted newcomer women and the professionals who support them. They addressed the themes of support towards employment and access to rights (in particular female genital mutilation, early marriage, violence against women). In 2021, six projects in favor of women had been subsidized for their support towards employment, professional training, access to rights, and learning French in addition to the training provided under the Republican Integration Contract (CIR, *Contrat d'Intégration Républicaine*). Some projects include a childcare solution.

At the territorial level, in 2020, 35% of migrant women benefited from integration actions (employment, learning French, including for professional purposes, access to rights, appropriation of the principles of the Republic, and the customs of French society). For example, the State has supported many projects at the regional level for the professional integration of newcomer women. These projects, like the ones run by the associations UniR Universités & Réfugiés in Ile-de-France, CIDFF in Haute-Savoie, or Retravailler in Moselle, include a diagnosis of acquired skills, validation of acquired experience or comparability of the foreign diploma via ENIC NARIC. Another example is a job discovery program for newcomer women, including ten days of training and ten days of internship in partner companies.

An Integration Week for migrant women was organized throughout France in October 2021 to promote the initiatives of all actors, ministries, local authorities, associations, and companies committed to integration. This week was an opportunity to present the comprehensive support system "Empower My Mama," dedicated to women's empowerment to enable them to become independent and entrepreneurial women.

The multiplication of such initiatives is emblematic of the so-called "civic turn" of French immigration policies, which encourages personal autonomy, self-entrepreneurship, individual creativity, and talents as part of the general neoliberal tendency (Haapajärvi 2020). It lines with the agenda of the European Union, which aimed to break with an assimilationist and culturalist model of integration - and to promote citizen integration based on a "logic of togetherness" instead of a national

⁹. Le plan d'action de l'UE sur l'intégration des ressortissants de pays tiers https://www.solidar.org/system/downloads/attachments/000/000/666/original/80_Briefing_Together_for_Social_Europe_The_EU_action_plan_on_integration_of_third_country_nationals.pdf?1487062481

¹⁰ « Stratégie nationale pour l'accueil et l'intégration des réfugiés », Comité Interministériel à l'Intégration, 5 juin 2018. <https://www.interieur.gouv.fr/content/download/110377/880362/file/strategie-nationale-dintegration.pdf>

“logic of sameness” (Goodman 2014). However, research reveals how nationalist ideology underlines such civic integration policies, which “reflect the self-representation of majorities,” thus excluding and/or discriminating groups who don’t share the dominant cultural and moral values (Larin 2020; Mouritsen, Kriegbaum Jensen, et Larin 2019). During different civic integration programs (language courses, employment services, etc.), women immigrants are thus required to comply with Republican French values of secularism and gender equality - through strict control of their food, sexual, dress, and parenthood practices (Mazouz 2012; Hajjat 2012, quoted by Haapajärvi).

Such an example reveals how immigration policies tend to contain women in alterity (Gourdeau 2018). Moreover, research shows how local institutions tend to value women’s involvement in civic associations and political participation according to gender and racialized roles: while their public legitimacy and participation is encouraged upon identity issues, they are excluded from broader debates on political migration issues (Mattia et Beaujeu 2015). On a more general note, economic problems disappear from “civic integration” discourse which promotes “successful” migrant women while others are left in the shade; and blamed for their failure on an individualistic basis.

Recentring the debate on labour issues

It is thus necessary to focus the debate on labour issues, as for more than thirty years, immigration policies and regulations in France have become increasingly restrictive, which makes life for all foreigners more precarious, complex, costly in terms of time for regularizing or keeping one migrant’s legal status (Kofman, Kaye & Selmin 2012). Concerning the labour market, the state promotes a selective migration policy through, for example, the Law of 24 July 2006. This legislation privileges the movement of skilled or highly skilled migrants while restricting the free movement of people considered low-skilled and confined in specific sectors or precarious and seasonal labour activities. To offer a vision of the significant heterogeneity of women migrants, we draw on three institutional sectors: high education, social services, trade unions and political organizations.

High education as a tool of integration

For many high-skilled immigrant women, economic success in the host country remains linked to obtaining a job equal to or higher than the degree obtained. As our interviews show and based on the work of Renaud and Carpentier (1993), in the host society, immigrants generally experience a devaluation of their professional status. Indeed, a high level of education is associated with great difficulty in obtaining the first job. According to Florent Domergue (2012) study, many immigrant women experience professional downgrading in the French labour market. According to the author, 7% of French women are downgraded compared to 9% of immigrant women. Regardless

of nationality, women are systematically relegated to positions below their qualifications. The unemployment rate among migrant women remains very high; in 2017, it was 21%. This is generally explained by discrimination in hiring. In search of jobs that correspond to her level of training, many migrant women who have obtained a university degree in France are instead led to respond to advertisements corresponding to a lower course than the degree received. The longer it takes to find a job after getting a degree, the more the age-associated with obtaining the degree becomes a discriminating factor in assessing the application. The interview with a counselor in charge of integration through employment allowed us to understand that her incentive to encourage immigrant women with diplomas to respond to offers below their qualifications results from a mission of social control leading to employment instead of personalized accompaniment towards the job.

The diploma, perceived as an "intellectual" benefit for these qualified migrant women, becomes a disadvantage as soon as it is associated with the presuppositions of the country of origin. This junction of origin and the status of migrant women become parameters that together contribute to devaluing the importance of the university career and the various diplomas obtained in France. This situation has the consequence of creating a lack of motivation and developing psychological problems, as Gomez (2016) points out.

1° Lemei¹¹

Lemei arrived in France for her master's degree in joint supervision between her university in China and France. She obtained a French-language bachelor's degree, making her life in France much more accessible. This joint supervision agreement of her universities had spared her the administrative complications (visa, residence permit, etc.). However, it didn't prevent her from experiencing difficulties renewing her residence permit like other foreigners. After she arrived in France, she relied on her network of acquaintances in China when she was a freelance interpreter during her studies. This network helped her in France and informed her about the entities that could help her find a job and accommodation. At the same time, she had seen a job as an au-pair, thanks to the network of Catholic and Protestant churches serving as an information platform and intermediary agency between middle-class families and people looking for care-related jobs (housekeeper, cleaning, babysitting, etc.), although she was not religious. After her Ph.D. degree, she got a job as a permanent employee in one NGO offering aid for the homeless. With this permanent employee's status, she applied for French nationality and got it after waiting two years. It's important to underline the full support she gets from her family, who play a supportive role, not guilt-inducing in her choices. Benefiting from social ascension through education, her parents transgressed the one-child policy to bring her into the world. They did not deprive her of higher education favoring the boy child as many rural parents did but encouraged her to more achievements.

¹¹ For more information about this success story: https://viw.pixel-online.org/case_view.php?id=MjQ=

Lemei's trajectory shows the importance of high education as the resource to facilitate her integration in France. Besides her diplomas in France and China, her network of acquaintances, her language skills, her autonomy to find information, and her family's support are essential elements in her integration in France. Even though she has a privileged background, she still encounters administrative constraints in France, let go of those who do not speak the language and have fewer diplomas or qualifications. The qualifications and opportunities Lemei may have in China make her return to China quite possible. Her choice to stay in France is more a quest for freedom and a desire to escape the demeaning norms of educated women like her. Employment is another essential factor in her integration in France and is a crucial criterion for measuring her integration in the eyes of the French administration. Having a permanent work contract means statutory and financial stability and contributing to the host society.

2° Marie¹²

Originally from a developing country (Cameroon), Marie comes from a Cameroun family of five girls and one boy. Although the priority of studies is given to boys in her country, her parents, especially her father, always wanted her to pursue their studies. In their eyes, the more a woman has a degree, the more independent she is and the more she is not obliged to get married to support herself. That's how Marie decided to migrate to France for studies after her degree, with the full support of her father and her older brother, who lives in Lyon.

Her arrival in France developed her ability to persevere and empower herself. Without any family in Reims, where she lives, she first supported herself through student jobs. After her father's death, she temporally wanted to stop her studies and find a job to help her mother and sisters financially. She quickly gave up this idea following the behavior of her uncles, who despised her and her sisters, believing that women have no right to speak and judging that their father, instead of financing the studies of his daughters, would have done better to spend his money on other things. Revolted by his words, Marie began to oppose all the decisions taken by her uncles concerning her father's inheritance while making them understand that as a woman, a member of the family, and the daughter of the deceased, she also had a say in the decisions to be made.

Her stay in France has completely changed her vision of the place of women. From this frontal opposition, she was aware that she no longer wished to be reduced to the subordinate position assigned by men. That's when she decided to get a Ph.D. degree, succeed in her studies, and find a job in France. The objective is to prove that a woman who migrates to Europe can succeed by herself without marrying a Frenchman to obtain a residence permit or a job. Therefore, this desire to break with the presuppositions of migratory success through marriage and the subordinate status

¹² For more information about this success story: https://viw.pixel-online.org/case_view.php?id=MjU=

of women in Cameroon led Marie to invest in her integration in France through my university studies.

The individual story of Marie underlines the importance of acquiring knowledge and shows how women from developing countries are looking for social recognition. In the same way as men, they wish to obtain an ascending status within the family unit and society. They migrate to attend university, obtain a degree, and then a job to get this status since their access to high education and training opportunities in their country remain difficult and few.

These two stories show the importance of language skills as an inescapable condition for acquiring autonomy by escaping intermediaries and getting information directly. The access to education favors the social ascension of women from modest social strata and their quest for freedom and emancipation. It facilitates the obtain of a residence permit as foreign students. They can rely on their university network as support and openness, representing assets that migrant women can mobilize to get a contract in the less qualified sectors as highly skilled activities. Foreigners face more difficulties in the French labour market due to higher social charges than French employees. However, the diploma doesn't guarantee the residence permit renewal after studies or a suitable job. They still need to overcome the multiple barriers to their integration (Nedelcu 2005, Kofman 2014).

Social services and professional skills: indispensable for the labour market

More and more immigrant women are working, but their activity rate remains lower than that of immigrant men and non-immigrant women. They are also more likely to hold part-time, precarious jobs, generally involuntary (Donnard 2004). They are mainly present indirect services to individuals (maternal assistants, housekeepers for the elderly, cleaning ladies, janitors) and in the Care sector (Farris & Magliani-Belkacem 2013, Dussuet 2016). They are also numerous in services offering unskilled jobs such as catering, hotels, supermarkets, cleaning, and business services. This specialization means a precarious professional situation and greater exposure to unemployment that immigrant women suffer from double discrimination in the world of work because of their actual or supposed origin and gender. It is also essential to consider the so-called informal employment where immigrant women work without being declared, and therefore known and recognized by the State services.

The professional integration of migrant women involves various public administrative bodies and associations working in the social and solidarity economy. Governments promote action in different sectors of integration and inclusion policies for women: skills equivalence, language training, labour market, entrepreneurship, education, training, gender equality, and the fight to end violence against women.

Access to public services is conditional on legal residence and work authorization. This excludes women who are in an illegal situation. Their access to institutions for professional integration is minimal. These women find themselves in

additional social, professional, and economic difficulties. The initiatives and services of the alternative economy can offer them rare and unconditional access, considered a valuable springboard and support in their migration and inclusion process.

1° Cassandra¹³

Cassandra left Angora with her elder sister when they were only 7 and 8 years old in 2005. They followed the instructions of their neighbors, who took care of them after their parents left their hometown with their two little brothers and sister. They arrived first in Holland, where they spent five years in a host family. They arrived in France without speaking French and got helped by the associations taking care of Unaccompanied Asylum Seeking Children.

She stayed there until she was 18 years old. She had to leave this center because she was no more a child but an adult. She got housing from this association and paid for her daily expenses until 21. The young people like Cassandra, from 18 to 25 years old, have rare help from the state:

- they are no more children, so nothing from the children's protection social services;
- they are less than 25 years old, so they cannot have the RSA (minimum revenue only for those who have 25 years old and more).

When she had her birthday of 21 years, she was told that she had to leave the studio because the service is only for young people from 18 to 21 years old. Thanks to a social worker, she got professional integration and training opportunities, finally leading her to a permanent contract in one social work association. This job stability helped her get social housing after spending several years in a "social residence" – an intermediary housing before getting social housing.

She wants to continue her studies because she understands that's very important if she wants to have a promising career, and she knows that she must fight alone for her future. She didn't get her high school diploma in a difficult time. Her employer helped her get an equivalent certificate after one year of training, and she knows that if she wants to get a bright future, she needs more education and a diploma.

After a particular measure announced by the Prefecture of Police gives more opportunities to obtain French nationality for those who stayed in their work during the challenging Covid period in 2020, Cassandra decided to seize the opportunity and send her demand for her nationality with the help of her social worker. Step by step, Cassandra fights for her integration in society and in the family where she was a long time non-included.

The story of Cassandra shows the ambivalence of the social welfare system for child care in France, in her case for the Unaccompanied Asylum Seeking Children

¹³ For more information about this success story: https://viw.pixel-online.org/case_view.php?id=NzI=

who have both problems in family inclusion and socio-juridical integration. She benefited from lots of help, without which, she would not have a job and a house as she has now. But still, we would like to highlight the break moments when she got her 18 years old and 21 years old. There was seldom anticipated help for her to transition from minor to adult or young adult to adult in the administrative categories and public policies.

Cassandra didn't decide her migrant initiative at all: it was always the decisions of her parents, who didn't recognize their family ties legally nor explained the reasons for their exile. She was almost an orphan without really being one and staying alone. Cassandra's only help was the social work and social services that got around her. These services were chained to limit their actions or even be violent when Cassandra is not the target public receiving their benefits. The situations create more breaks in Cassandra's life path despite theirs helping to limit other breaks and damage.

2° Yun¹⁴

Yun got her residence permit after working illegally for more than ten years. In 2005, she paid for a business trip to France and stayed after the expiry date of her visa. She planned to stay for three years to earn enough money to improve their family's financial situation: pay for the medical fees for her husband and the studies for her son. Most of the time, she worked in the Chinese community network: as a nanny in Chinese families, like a nail bar worker, as a kitchen helper in the restaurants, as a housekeeper for the hostels, etc.

She didn't speak English and knew nothing about the French language when she arrived in France. She tried to learn French in the associations to improve her vocabulary and daily communication. For her, language skills are essential because she even needed to hire an interpreter for any administrative procedures. Professional skill training is another factor for her success: she trained herself hardly to become one of the rare women sashimi chiefs.

Without university qualification, her determination to learn French and learn sashimi work touched her boss a lot, who decided to help her get the residence permit after spending two years working for him. Despite all the paperwork that her boss did for her situation, she encountered many difficulties. With legal assistance, she finally got a residence permit for her job. Despite the permit for which Yun fights for almost ten years, she gets a bitter feeling about her stay in France, especially regarding work choices or life choices. She had to do the low-paid job and suffered exploitation from both her employers and some from the same country as her. All these are considered banal since she was in an illegal situation.

During all these years' struggle, for Yun, marrying a French to get the resident permit is never in her thoughts. She admits that it's easier to get the card but much

¹⁴ For more information about this success story: https://viw.pixel-online.org/case_view.php?id=NzY=

more challenging to get rid of the marriage. Some of her acquaintances complained that they are not allowed to work as they used to or want to after the marriage that gives them the legal permit. It's a price too expensive: when you are illegal, you can work; once you get the permit by marriage, you lose your job.

She pointed the contradiction of the public policies: her work in the restaurant is declared, and both her boss and she paid the taxes, even she had no residence permit for several years. She is an illegal worker, but the taxpayer is tolerated, but not in other roles. She remembered she paid more than one month's salary for her income tax, even though she was not allowed to work since she didn't have any residence permit.

Language learning in community associations and self-training in professional skills are key factors contributing to Yun's integration into the labour market, ensuring her situation's regularization. The illegal migrant situation only restraint her choices and enhance the difficulties she has in the labour market in France as a woman: she can barely get other jobs as an illegal woman migrant not speaking a word of French but only in the services such as nails bar, babysitting, housekeeping or kitchen clerks.

We want to point out that Yun belongs to one generation born in the 60s and educated in the context where gender legality was in the ideology and the real-life under Chairman Mao, especially in the labour markets. She worked and lived without cooking for her family or her husband: the work that she did in France to earn her living, and with which she managed to become the financial support of her family as it was before.

The entry into the labour market of migrant women is later and more complex than that of foreign men or women due to specific and additional obstacles related to their gender and their migratory path: obtaining a residence permit (and renewals) and a work permit, language skills, access to information, lack of qualifications, lack of a professional and social network, mobility difficulties, childcare difficulties, stereotypes related to their origin, discrimination in hiring, more significant wage gaps among women, exposure to different forms of violence, job mismatches, etc. While the highly qualified migrant women have professional downgrading experience, the professional integration of less-skilled migrant women, such as Cassandra and Yun, shows us the additional difficulties they had encountered for their integration compared to Marie and Lemei.

First, it confirms that language learning leads to more autonomy in both cases. Lack of high education diploma reduces job opportunities and makes difficulties in the labour market, while professional skills facilitate job hunting for documented or undocumented migrants. Work opportunities and stabilities enhance financial autonomy and housing solutions in their trajectories. Immigrant women have been overrepresented in care-related activities, jobs in tension towards which the various services are tempted to direct migrant women because these orientations lead more quickly to hiring. It is also in these activities with individuals that informal work is concentrated. That's where Yun implemented her survival strategies as an illegal

migrant. Like others in the same situation, they are exposed to additional risks of exploitation and the absence of social and professional protections. Moreover, if they are abused and exploited at work, they may fear legal consequences for their undeclared work, which would prevent them from seeking help.

Trade union and human rights activism: a way out of forced labour?

Our last example draws on the story of Zita Cabais-Obra, who has received high media coverage for winning a case against her former employer -- a bourgeois family living in the wealthy arrondissement of Paris 16th arrondissement --- she sought for labour trafficking and exploitation in domestic work (during 1994 and 1998)¹⁵. Since then, Zita Cabais has become a global leading human rights figure who fights against modern slavery: spokesperson in many ILO and OSCE conferences, she was recently appointed to the International Survivors of Trafficking Advisory Council (ISTAC). Her story tells the emancipation from a condition of sex/race/and class oppression -- a woman and mother coming from a very poor background in the Philippines looking for a better life abroad to support the needs of her family". Her story also reveals the great support she found within French associations: after fleeing from her employer, and finding herself in the street, nowhere to go and without knowing the French language, she met someone in the Parisian public transports who encouraged her to seek help with the Committee Against Modern Slavery (Comité Contre l'Esclavagisme Moderne, CCEM). Through this organization, she was then introduced to French the trade union CFDT. There, she encountered much more than legal assistance: she found a "school" where she started studying law and labour issues, educating herself in order to transform her personal traumatic experience into a wide political and human rights struggle. After one year of attending training sessions within the trade union everyday, the CFDT proposed her to join its activities; first as a volunteer providing assistance to victims, then on a salary basis. That brought her to work - during 17 years -- as the General Secretary of the trade union's branch which focuses on the care work, in the public and private sector (SAMSSAP, Syndicat des Assistant.es Maternel.les et Salarié.es des Services à la Personne).

While multiplying her responsibilities on a nationwide - and global - level, she has always kept working on a very grassroots level with victims of trafficking and domestic exploitation. That way, she has played a key role in raising awareness on the global phenomenon of forced labour that has long remained an underestimated issue of human trafficking (Levy 2016; Ricard-Guay et Maroukis 2017). She emphasizes that her struggles go far beyond a strictly gender or community level. Her work has led her to deal with a great majority of women, as they are the first victims of forced labour in domestic work. Yet she has grown particularly critical of gender norms of motherly care and self-sacrifice. During the workshops, Zita Cabais recounts

¹⁵ See for example: <https://fr-fr.facebook.com/artetv/posts/10158692399918945>;
<https://www.streetpress.com/sujet/1551890315-zita-cabais-obra-d-esclave-domestique-briseuse-de-chaines>;

how she often tells women: "It is the affection that kills your rights. Once you have affection, your rights are dead". Moreover, Zita Cabais has never confined her struggle to her national community of belonging : it deals with universal human rights issues, and taps into the structural core of the capitalist/patriarchal/neo-colonial system when it comes to labour, migration and reproductive issues (Federici 2019; Moujoud et Falquet 2018). Also, her struggle goes beyond her personal story: after winning her personal case against her former employer more than fifteen years ago, she has accompanied many trials against exploitative employers in domestic work, many of which are diplomats. The problem, she explains, is that they are protected by State impunity. Until today, the French government refuses to ratify the ILO Convention n°189 that protects domestic workers under the rule of law.

Her story thus sheds lights on the contradiction between global institutions that give "voice" and "recognition" to former victims of forced labour, and state politics which systematically refuse taking responsibility for such issue. In these regards, the making of her "success story" needs to be questioned in regards of the "Moral Empire" (Hours et Sélim 2020). While she has gained international legitimacy and high respect for being a former victim who fought her way out, what does this recognition of "victimhood" mean -- when the same structural patterns that reproduce this same condition of victimhood are kept intact? To what extent her migration traumatic experience is making her into a "good victim" (Fassin et Rechtman 2007)? Her "gender" category into a "global heroine" (Sélim 2016)? In different ways, these figures nurture imaginary saving patterns that build on individual levels of responsibilities in a context where the "market market appears more and more immoral to everyone and calls for an overall moralization, the translation of which is the emergence of a true moral market" (Hours et Sélim 2020).

Anthropology teaches to bridge a global, political and ideological level of analysis, that reveals systematic patterns of domination with an understanding of what it means to be human -- how people struggle to give sense and meaning to their lives (Jansen et Löfving 2009; Hours et Sélim 2010; Carrier et Kalb 2015). Speaking to Zita Cabais and hearing the power of her voice and her complete determination, there is a clear sense that her entire life has taken the meaning of a "mission" to end human exploitation. She creates a strong continuity between her experience as a victim and as an activist, reminding us that "I never considered myself as a victim"; but also how she "used my wounds to guide me". Having built herself through the globalized system - with its worse exploitative practices, and its best "human rights" politics -- Zita Cabais learned how to make use of it for her endless struggle for social justice. After having worked for the CFDT for more than 17 years, she's now in the process of creating, in France, her own association to support victims of labour trafficking. She's very active on social media, where she uses her highly mediatized figure to make victims reach out to her despite their spatialized confinement. In time when the French government actively contributes to social disaggregation and destroys the welfare system, such a personal initiative links with many other ones, through which women, migrants and

other subaltern groups seek to create counter-public spaces of democracy (Fraser 1990).

Conclusions

Our conclusions consist two parts. First of all, at the empirical level, we underline that migrant women in France are subject to a series of paradoxical injunctions, and the norms to which they must conform reveal multiple contradictions. In the first place, if the fact of being a woman understands gender as both fragility and reproduction - the two qualifiers being linked - this condition assigns migrant women to care tasks (cleaning, home help, babysitting or nursing, etc.), which absorbs women to the point of making them potentially deficient concerning their own children and ancestors. Therefore, the ideal model advocated cannot be actualized. It bursts under the blow of a reality stretched by access to housing, employment, family allowances, and the obligations induced by children's schooling and the care of relatives. From this point of view, the ban on Muslim women keeping a headdress (improperly called a veil to stigmatize Islam more) on their hair while accompanying school was a revelation of the stranglehold that is closing in on migrant women.

The perfect migrant woman, with no distinctive features in her clothing, body, and lifestyle (cooking, home decoration, etc.), would ideally only care for her own and others in an unlimited time that would, of course, privilege her devotion to the members of the host society. This model implies having a spouse who is himself perfect in terms of full employment and sharing domestic tasks and not fathered too many children, i.e., being within the national average of less than two. However, the jobs to which migrants - both men and women - are directed are precisely those with schedules that make it impossible to have the time available to fulfill the family archetype of complete integration into French society.

Migrant women are thus the prey of multiple accusations oscillating between doing too much for their own and not enough for others, or the opposite, neglecting their duties towards their own and enjoying the offers of the outside society too much. Scrupulous workers but failing mothers or single women who are too free and happy on the one hand, with the hypothesis of the prostitution side (Biligha Tolane 2017), and on the other, negligent employees and mothers too confined to their domestic space, abusing social assistance, the options offered to migrant women make it unthinkable their acceptance by the institutions who project their own powerlessness onto these women. On the eve of the 2022 presidential elections, the French political area reveals the multiple negativities brought to bear on migrant women by making the foreigner the operator of an imaginary unification process of French society (Selim 2010). In conclusion, it should be noted that global gender norms not only do not benefit migrant women but, on the contrary, contribute to making their situation even more challenging (Guo et Sélim 2017; Querrien et Sélim 2015). Indeed, on the one

hand, the revalorization of femininity through motherhood and the praise of care. On the other hand, the supposed reconciliation for women between professional career and fulfillment in family life are presented as values. These values are mainly out of reach for migrant women, forced to try to prove more and more that they are doing their best to fulfill the formal or informal tasks/jobs offered to them.

Slipping into the shoes of the victim to be saved by the French Good Samaritan is therefore not as easy as it seems to be for migrant women. What would a good migrant victim be if she were torn between several imperatives corresponding to the different social fields in which she has to fit and contradict each other? Alone or accompanied by her children and/or a husband? Turned towards those she has left behind or carrying this heavy burden that embarrasses her in her new aspirations? Smiling, humble but at the same time dynamic and enterprising without overshadowing her French female colleagues?

Moreover, it should be stressed that migrant women, wherever they may be, legal or illegal, with or without diplomas, always encounter multiple obstacles to their wish to immerse themselves in the host society. This fact is once again demonstrated by the discriminatory treatment given to the 15,000 or so male and female students from the South settled in Ukraine, as they fled the country after the Russian invasion of Ukraine. The sorting out of good and bad exiles, white and European or coming from Asia and Africa, has shown a will to prioritize women, which was not the case for female students from the South on the borders of Ukraine¹⁶. A deep-rooted xenophobia has been manifested, which resonates with the transformation of the Mediterranean and the English Channel into cemeteries for thousands of men and women fleeing dictatorships, wars, and environmental crises.

At the theoretical level, we must highlight that social science research on migration emerged in France in the 1970s, first with studies of rural-to-urban migration, then with studies of migration from the former French colonies and overseas territories to the metropolis. The vast majority of this research focused on male migration, leaving out women, even though they were present in French rural migration (Selim 1980; 1997). Critics have shown how this has historically resulted in making invisible women migrants specific experiences (Diaz 2020)¹⁷. As a result, studies tend to put the emphasis on the social relations of sex as a fundamental framework of analysis to tackle women migrant issues (Soudant-Depelchin 2016). However, we want to emphasize how male migration continues to function as an interpretive model for all migration, including female migration. Social science research on migration thus appears to be marked by the reproduction of categories of sexual differentialism, assigning men and women to gendered roles and ontologizing sexual duality. This ideological framework of interpretation constitutes a notable obstacle to the internal

¹⁶ See <https://www.france24.com/en/europe/20220228-pushed-back-because-we-re-black-africans-stranded-at-ukraine-poland-border>; <https://edition.cnn.com/2022/02/28/europe/students-allege-racism-ukraine-cmd-intl/index.html>.

¹⁷ See also le « carnet hypothèse de Migrinter », <https://migrinter.hypotheses.org/>

understanding of the logics and aspirations of migrant women. Not only does it result in putting “women” and “migrant” issues into competition (GISTI 2007). It also prevents us from grasping the emancipatory dimension of women's migration trajectories.

Our research endeavors to get rid of a priori gendered categories in order to approach migrant trajectories, it brings a fundamentally new perspective on women's migratory itineraries. The de-ideologization that we implement in our hermeneutic approach allows us to grasp the complexity of women's intentions when they decide to leave their country and their group of origin. It highlights the positive positions that migration triggers. It emphasizes how the separation that presides over this new departure for women opens up horizons that they would not have dreamed of, if they had remained “in their place” as women, mothers, wives, in their environment of origin. Migration is not only a physical and material displacement, it is also a psychic, symbolic and imaginary displacement that question hierarchical orders and relationships of domination.

Let us also underline the decisive contributions of the anthropological perspective that animates this research. We consider that the anthropologist is involved in the strongest sense of the term in the investigation she is conducting on migrant women and that her profile constitutes a mirror in which the actresses project themselves. The conditions of material production are therefore essential and must be analyzed in order to grasp what the women are trying to say and elaborate in front of the anthropologist. This mode of anthropological listening seeks to draw out the deep dialectical meaning that women give to their migrations, embracing failure and success, liberation and alienation. It sets in motion a double reflexivity, that of the anthropologist and that of the actress, and links them in a hermeneutic overcoming.

The critical perspective that underlies the research carried out - in terms of the production of materials, knowledge and analysis - has a strong and important practical and operational significance: it leads to not locking women into normative frameworks of interpretation, which are unfortunately common in studies on both male and female migration. The humanitarian ideology, compassionate and condescending, very conventional on gender roles, indeed permeates the views on migrants in general, caricaturing their original living conditions as well as their itineraries, their misfortunes as well as their alleged happiness.

The emphasis we place in this research on politics as a structuring element of migratory trajectories does not only concern the objective political conditions but also the representations of politics that are inscribed in the subjectivity of the actresses. The imaginary figure of the State in the country of origin, in the countries crossed, and in the country of arrival is decisive for understanding the opportunities that migration offers to women. Indeed, everywhere the State, with its laws marked by more or less male domination, sets the limits that women must not cross in their desires and their lives. The women who migrate measure the relativity of these limits and free themselves from the impositions that weigh on them. This is why the women's narratives, their discourses, must be articulated to the political in the full sense of the

term, which is what we do in the perspective of political and critical anthropology that is ours in this research.

Finally, it should be noted that although the trajectories of only five women are the basis of this article, the selection of these exemplary itineraries was made within the framework of the Erasmus VIW project, which gave us a comparative perspective on six countries, as we stated in the introduction.

Referencias

- Beauchemin, C., Borrel C., et Régnard C. (2013). Les immigrés en France : en majorité des femmes. *Population Societes* 502 (7): 1-4.
- Biligha Tolane, P. (2017). *Les travailleuses du sexe chinoises au Cameroun*. Anthropologie critique. L'Harmattan.
- Carrier, J.G et Don Kalb. (2015). *Anthropologies of Class: Power, Practice and Inequality*.
<http://ezproxy.uniandes.edu.co:8080/login?url=https://doi.org/10.1017/CBO9781316095867>.
- Diaz, D. (2020). Genre et circulations en Europe. In *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*.
<https://ehne.fr/fr/encyclopedia/th%C3%A9matiques/genre-et-europe/genre-et-circulations-en-europe/genre-et-circulations-en-europe>.
- Domergue, F. (2012). Diplômes et formations professionnelles des nouveaux migrants ». *Infos migrations*, n° 37.
- Falquet, J. (2008). *De gré ou de force: les femmes dans la mondialisation*. Le genre du monde. Dispute.
- Fassin, D. et Richard Rechtman. (2007). *L'empire du traumatisme: enquête sur la condition de victime*. Flammarion.
- Federici, S. (2019). *Le capitalisme patriarcal*. Traduit par Étienne Dobenesque. La Fabrique éditions.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, n° 25/26: 56-80.
<https://doi.org/10.2307/466240>.
- GISTI. (2007). *Femmes, étrangers : des causes concurrentes ?* Vol. 4. Plein droit 75. GISTI. <http://www.cairn.info/revue-plein-droit-2007-4.htm>.
- Gomez, P. (2016). Emigration féminine vers l'Amérique : Le cas d'une communauté espagnole. In *Vers un ailleurs prometteur... : L'émigration, une réponse universelle à une situation de crise ?*, édité par Yvonne Preiswerk et Jacques

- Vallet, *Cahiers de l'IUED* 139-47.. Genève: Graduate Institute Publications.
<http://books.openedition.org/iheid/3527>.
- Goodman, S.W. (2014). *Immigration and Membership Politics in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107477865>.
- Gourdeau, C. (2018). The CAI is good for others. *Politiques de communication* 11 (2): 73-101.
- Guo, W. , et Monique S. (2017). *Des sexualités globalisées à l'avant-garde ?* L'Harmattan. Anthropologie Critique.
- Haapajärvi, L. (2020). Ce que participer veut dire. Le tournant civique au prisme des politiques d'intégration participatives des femmes migrantes . *Revue européenne des migrations internationales* 36 (4): 99-117.
<https://doi.org/10.4000/remi.17280>.
- Hajjat, A. (2012). *Les frontières de « l'identité nationale »: l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Découverte.
- Hauser, J. (2021). Education, Secularism, and Illiberalism: Marginalisation of Muslims by the French State . *French Cultural Studies* 32 (2): 149-62.
<https://doi.org/10.1177/09571558211007444>.
- Hours, B., et Monique S. (2010). *Anthropologie politique de la globalisation*. Anthropologie critique. L'Harmattan.
- Stef, J. y Staffan L. (2020). *L'empire de la morale*. Anthropologie critique. l'Harmattan, éd. 2009. *Struggles for Home: Violence, Hope and the Movement of People*. NED-New edition, 1. Berghahn Books.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctt9qd582>.
- Larin, S.J. (2020). Is It Really about Values? Civic Nationalism and Migrant Integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46 (1): 127-41.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1591943>.
- Levy, F. (2016). Case study report addressing demand in the context of trafficking in human beings in the domestic work sector in France. *DemandAT Country Study No. 3*, 2016, ICMPD édition.
- Mattia, S. et Mélodie B. (2015). Des associations de femmes migrantes au sein de la société civile. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n° 1311 (juillet): 123-30.
<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3310>.
- Mazouz, S. (2012). Une faveur que vous a accordée la République . *La Découverte*.
<https://www.cairn.info/economies-morales-contemporaines--9782707173096-page-137.htm>.

- Moujoud, N. et Jules F. (2018). Cent ans de sollicitude en France. Domesticité, reproduction sociale, migration et histoire coloniale . In *Genre, migrations et globalisation de la reproduction sociale*, édité par Christine Catarino et Christine Verschuur, *Cahiers genre et développement*, 229-45.. Genève: Graduate Institute Publications. <http://books.openedition.org/iheid/5974>.
- Mouritsen, P. , Kriegbaum J., et Stephen J.L. (2019). Introduction: Theorizing the Civic Turn in European Integration Policies. *Ethnicities* 19 (4): 595-613. <https://doi.org/10.1177/1468796819843532>.
- Querrien, A, et Monique S. (2015). *La libération des femmes: une plus-value mondiale*. Anthropologie critique. L'Harmattan.
- Quiminal, C. (2022). *La République et ses étrangers. Cinquante années de rencontre avec l'immigration malienne en France*. La Dispute.
- Renaud, J. , Alain C., et Serge D. (1993). *Trois années d'établissement d'immigrants admis au Québec en 1989: portrait d'un processus*. Ministère des Communautés Culturelles et de L'Immigration. Montreal.
- Ricard, G.A. et Thanos, M. (2017). Human Trafficking in Domestic Work in the EU: A Special Case or a Learning Ground for the Anti-Trafficking Field?. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 15 (2): 109-21. <https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1310340>.
- Schmoll, C. (2020). *Les damnées de la mer: femmes et frontières en Méditerranée*. Cahiers libres. La Découverte.
- Scott, J. W. (2010). *The Politics of the Veil*. 8. print., and 1. paperback print. The Public Square Book Series. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- Selim, M. (1980). Quelques aspects de l'émigration féminine basque à Paris. *Ethnologie française* 197-200 (2).
- Selim, M. (1997). *Algunos aspectos sobre la migración vasca femenina a París*. In *Los otros vacos*, par F. Xavier Medina, Editorial Fundamentos, 236. Madrid.
- Selim, M. (2010). La face cachée des femmes-outils . *L'Homme la Societe* n° 176-177 (2): 253-66.
- Sélim, M. 2016. Turbulences conceptuelles de l'in-égalité . In *Réparer les inégalités ?*, par Bernard Castelli et Monique Selim. Questions contemporaines. l'Harmattan.
- Soudant Depelchin, E. (2016). *Taking into account sexualised social relations in migration*. *Pensee plurielle* 42 (2): 121-30



Atención A Migrantes Desde Una Perspectiva De Género: Estrategias Políticas Españolas

Attention To Migrants From A Gender Perspective: Spanish Policy Strategies

Recibido: 23/02/2022 | Revisado: 24/02/2022 | Aceptado: 18/05/2022 |
Online First: 08/06/2022 | Publicado: 30/06/2022



Teresa Rebolledo Gámez

Universidad Pablo de Olavide (España)

tjrebgam@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-1425-0743>



Rocío Rodríguez Casado

Universidad Pablo de Olavide (España)

mrrodcas@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-8263-6154>



Victoria Pérez de Guzman Puya

Universidad Pablo de Olavide (España)

mvpERPuy@upo.es

<https://orcid.org/0000-0003-1421-1397>

Resumen: El éxito de las políticas de gestión de las migraciones requiere de una serie de factores amparados en el marco de la cooperación internacional, y, especialmente, de la integración transversal de una perspectiva de género que permita alcanzar la plena inclusión de las mujeres migrantes. Centrándonos en el ámbito español, este trabajo presenta los resultados de un análisis documental llevado a cabo sobre la normativa, programas y proyectos nacionales de atención a las mujeres migrantes, con el objetivo de identificar las características de las principales medidas de carácter público que existen para la integración e inclusión de mujeres migrantes a nivel estatal, teniendo en cuenta si contemplan el enfoque de género. Los resultados obtenidos apuntan a una escasez de desarrollo de la perspectiva de género en la normativa básica de gestión de las migraciones en España. Por ello, de esta investigación se concluye que sigue evidenciándose la necesidad de seguir avanzando en la mejora de la atención de las mujeres migrantes en las estrategias políticas

Abstract: The success of migration management policies requires a series of factors protected within the framework of international cooperation, and, especially, the transversal integration of a gender perspective that allows achieving the full inclusion of migrant women. Focusing on the Spanish sphere, this paper presents the results of a content analysis carried out on the main national regulations, programs and projects for the care of migrant women in said country, with the aim of identifying the characteristics of the main measures of a for the integration and inclusion of migrant women that exist at the state level, as well as analyze their gender approach. The results obtained point to a lack of development of the gender perspective in the basic regulation of migration management in Spain. For this reason, it is concluded from this research that the need to continue advancing in improving the care of migrant women in Spanish political strategies continues to be evident, integrating the gender perspective, which means starting from the needs of said women, as well as how to contemplate their specific situations of

españolas, integrando la perspectiva de género, lo que supone partir de las necesidades de dichas mujeres, así como contemplar sus situaciones específicas de vulnerabilidad, además de otras propuestas como la extensión del uso de un lenguaje no sexista.

vulnerability, in addition to other proposals such as the extension of the use of non-sexist language in public policies in Spain.

Palabras clave: migración, mujer, género, política, análisis de contenido.

Keywords: migration, woman, gender, politics, content analysis.

Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación documental sobre las políticas para la gestión de las migraciones en España, desde una perspectiva de género. Este estudio forma parte del proyecto “Voices of Immigrant Women” (VIW) (2020-1-ES01-KA203-082364), cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, en la tipología de proyectos de Asociaciones Estratégicas en el sector de Educación Superior (KA203)¹.

Desde un punto de vista socioeducativo la integración de las personas migrantes y, especialmente, de las mujeres, requiere de la coordinación de muchas áreas (servicios sociales, educación, vivienda, empleo, etc.), así como del trabajo en red de múltiples organizaciones, tanto públicas como privadas. Asimismo, no podemos olvidarnos de las redes de apoyo informales como son las de amistades y las familiares, independientemente en el contexto en el que se encuentren, como una de las estrategias para canalizar su integración (Martin y Cuberos, 2022).

Villar (2002), hace un par de década, indicaba una serie de obstáculos con los que se encuentran a la hora de orientar a personas migrantes, que, aunque en su caso está centrado en un programa de formación e inserción laboral (PROFIL-Cáritas Diocesana de Barcelona), son aspectos que se siguen recogiendo en muchos informes e investigaciones y de los que deben partir las políticas públicas. De forma general, siguen existiendo contradicciones en la atención a personas en situación de irregularidad administrativa, pues tienen derecho a atención sanitaria y están obligadas las mujeres a escolarizar a los hijos e hijas menores de hasta 16 años, pero no pueden trabajar ni en los puestos que se demanden.

Por otra parte, el desconocimiento de la lengua, como una gran barrera idiomática, es un obstáculo ya no solo a la hora de encontrar trabajo, sino para crear lazos de comunicación adecuados en la comunidad de tránsito y destino, aunque la persona tenga conocimientos del trabajo a desarrollar y, entre otros, el tema de la

¹ Se puede consultar más información en <https://viw.pixel-online.org/>

vivienda es algo grave al no poder alquilar un piso con el pasaporte, ni demostrando una solvencia económica.

La política migratoria nacional e internacional sigue encontrándose en conflictos de intereses en múltiples sentidos (económicos, políticos, sociales, culturales...), aún más, cuando hablamos de una gestión integral. Los avances en esta materia con carácter documental y teórico siguen en juego, pero nos podemos plantear cuáles son los progresos prácticos. Una muestra de ello es el último Pacto Mundial para la Migración (ONU, 2018) que supone el primer documento de negociación diplomática amparado por las Naciones Unidas que atiende a todas las dimensiones de la migración internacional desde una perspectiva integral. Tenemos que pensar que la migración es considerada como una realidad que afecta tanto a las personas que inician su proyecto migratorio como a los contextos de origen, tránsito, destino y retorno (De la Mora Salcedo, 2020).

En el contexto europeo, si nos centramos en la Agenda 2030, se determina como una de las metas del objetivo diez “facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas” (meta 10.7). Esto supone un avance significativo para una estrategia firme en mejorar la realidad de las personas migrantes, ya que este Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10 “reducir la desigualdad en y entre países”, está destinado a crear indicadores que evalúen el trabajo decente, la reducción de la pobreza, las mejoras de la sanidad y educación, la seguridad alimentaria, la vivienda con acceso a agua y saneamiento y protección social adecuada de todas las personas.

No obstante, somos conscientes de las tensiones que aún existen entre los intereses nacionales e internacionales y los derechos de las personas migrantes, en el binomio estado versus persona – mayoría vs minoría (Martin y Cuberos, 2022). Cada país puede establecer sus propias políticas migratorias, si bien, aunque exista un documento base y de modo teórico, la realidad dicta que el éxito de políticas integrales para la migración debe necesariamente ampararse desde una visión de cooperación y codesarrollo internacional teniendo en cuenta la participación de todos los estados miembros, no entendiendo los procesos migratorios desde una sola perspectiva, ya que de esa forma no se llega a niveles de comprensión profundos sobre la migración (De la Mora Salcedo, 2020). Para abordar esta temática es necesario realizarlo desde una perspectiva de género con objeto de alcanzar la pertinencia real del objeto de estudio de forma más fiable, eficiente, completa y eficaz.

Es indiscutible que la migración cobra relevancia en las agendas gubernamentales, ya sean nacionales o internacionales, a la hora de definir o de redefinir políticas migratorias, y siempre con mención especial a la inmigración. Sin embargo, no podemos obviar la todavía invisibilidad que ocupa la mujer en los flujos migratorios que influyen en esferas económicas, políticas, socioculturales, laborales,

familiares... dada su exclusión, sumisión y subvaloración (Roldan, 2010; 2011, citado en Roldan, Castro y Sarmiento, 2012).

Cierto es que en los últimos años se ha destacado una creciente migración femenina incorporada en los mercados laborales, convirtiéndose ésta en una realidad que se exige analizar dadas las condiciones de vulnerabilidad en cuanto a riesgos y abusos existentes por el hecho de ser mujer. En este sentido, la llamada feminización de la migración destaca que cada vez más mujeres emigran por su voluntad y en busca de sus objetivos para mejorar no solo su calidad de vida, sino la de su familia (Roldan, Castro y Sarmiento, 2012). Este hecho hace que se incorpore la perspectiva de género como categoría de análisis en los procesos migratorios en cuanto al diseño de estrategias, programas y proyectos de inserción e integración en los contextos de origen, tránsito y destino.

Como indican Alemán Bracho y Alonso Seco (2012), si bien la primera legislación sobre derechos y libertades de las personas extranjeras en España es de 1985, posterior a la Constitución, será en el año 2000 cuando se produzca un proceso de tratamiento jurídico de sus garantías y derechos en lo que a servicios sociales se refiere.

Partiendo de estas premisas, nos planteamos qué estrategias políticas existen en España para la atención a personas migrantes, y en concreto, para las mujeres inmigrantes. Para dar respuesta a dicho interrogante se ha realizado la siguiente investigación documental

Diseño Metodológico

En esta investigación hemos llevado a cabo un análisis de contenido. Como todo análisis de contenido, nuestro proceso no ha sido lineal, sino circular, acorde con la metodología cualitativa que lo sustenta. La selección de esta técnica de recogida de información viene determinada por nuestros objetivos de estudio:

- (1) Identificar las principales normativas españolas relacionadas con la gestión de las migraciones a nivel estatal.
- (2) Explicitar las características de las principales medidas de carácter público para la integración e inclusión de mujeres migrantes que existen a nivel estatal.
- (3) Analizar la inclusión de la perspectiva de género en dichas estrategias políticas.

Para conseguir estos objetivos, se ha realizado un proceso de codificación de los textos encontrados, estableciendo unidades de contexto que han constituido nuestras unidades de registro, etiquetándolas de la siguiente forma:

- Marco legislativo nacional relacionado con las migraciones.

- Medidas nacionales de integración e inclusión para mujeres migrantes de carácter público.

La muestra seleccionada ha estado conformada por la legislación y normativa de referencia para la gestión de las migraciones a nivel estatal, así como la documentación pública a nivel estatal sobre planes, programas y proyectos de implementación con mujeres migrantes, de forma directa o indirecta. Dicha documentación se ha extraído de las páginas web del gobierno de España.

La aproximación a la documentación analizada e interpretada se ha realizado a partir de una lectura inicial, y posteriormente, profundizando en los aspectos más relevantes, que nos ha permitido que los significados que buscábamos se encuentren debidamente contemplados y definidos y presentar los resultados que dan respuesta a los objetivos planteados.

Para ello, se ha diseñado una tabla de recogida de información compuesta por dos bloques de contenido:

- Medidas obligatorias (hard law). Marco legislativo nacional, donde se anotaba el título y resumen de cada normativa, así como las aportaciones que incluye en relación a la gestión de las migraciones desde una perspectiva de género.
- Acciones estratégicas (soft law). Medidas nacionales de integración e inclusión de mujeres migrantes, anotando el título de la medida, nivel y periodo de implementación, objetivo, desafío, debilidades y/o problemática que se aborda, resumen de las acciones principales, aportaciones que incluye en relación a la gestión de las migraciones desde una perspectiva de género y propuestas de mejora.

Dicho análisis documental se ha llevado a cabo entre los meses de junio y julio de 2021.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados extraídos del análisis documental implementado, centrándonos en las categorías de estudio establecidas: identificación de las principales normativas nacionales para la gestión de las migraciones y la inclusión de la perspectiva de género en dichas normativas; y, por otro lado, las características de las principales medidas nacionales, de carácter público, para la integración e inclusión de mujeres migrantes y el análisis desde un enfoque de género.

Perspectiva de género en el marco legislativo nacional relacionado con las migraciones

A nivel del estado español, encontramos diversas normativas relevantes que hacen referencia a la integración de las personas extranjeras.

En primer lugar, debemos nombrar la *Constitución Española de 1978*, norma básica para la regulación de los derechos y libertades de las personas en España. En concreto, se explicita en su artículo 13 que “Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”.

Otra normativa fundamental es la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (Reformada por LO 8/2000, LO 14/2003, LO 2/2009, LO 10/2011, RDL 16/2012 y Sentencia 13/2021), la cual regula los derechos y libertades de las personas extranjeras y las condiciones necesarias para su integración.

Cabe destacar también el *Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009. Entre las novedades introducidas se destaca la voluntad de consolidar un modelo basado en la regularidad de las migraciones y su vinculación al mercado de trabajo. Ello se traduce en una regulación más completa del *Catálogo de Ocupaciones de Difícil Cobertura* y de los certificados que emiten los servicios públicos de empleo en relación con la insuficiencia de demandantes de empleo para cubrir las ofertas existentes. En ambos casos lo que se pretende es mejorar la información que los sustenta, así como tener en cuenta las posibilidades de cubrir las ofertas de empleo con trabajadores y trabajadoras que ya se encuentran en el mercado de trabajo nacional y que podrían satisfacerlas con actuaciones formativas promovidas por los servicios públicos de empleo.

La consideración de la situación nacional de empleo también se tiene en cuenta en la regulación de las autorizaciones de trabajo por cuenta ajena de duración determinada y en la gestión colectiva de contrataciones en origen, donde se introducen mecanismos que pretenden evitar la sustitución de mano de obra que ya existe en el mercado laboral. Junto a la ordenación de los flujos migratorios laborales y la promoción de la cultura de la regularidad, este reglamento pretende fomentar la integración de las personas migrantes y su igualdad de derechos y deberes, fortaleciendo la integración y la cohesión social en un contexto de diversidad cultural, desde la lógica de la igualdad.

Este Reglamento también refuerza la colaboración entre las Administraciones, así como apuesta por fomentar y garantizar la movilidad y el retorno voluntario de las personas inmigrantes.

Por otro lado, es relevante la creación del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (*Real Decreto 3/2006, de 16 de enero, por el que se establece la composición, competencias y régimen de funcionamiento del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes*), que es el órgano de consulta, información y asesoramiento en materia de integración de inmigrantes. El objetivo del Foro es promover la participación e integración de las personas inmigrantes en la sociedad española, proponiendo, informando y canalizando actuaciones encaminadas a dichos fines.

En relación con la entrada, libre circulación y residencia en España encontramos el *Real Decreto 240/2007 de 16 de febrero*, que parte del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo contemplado en la Orden PRE/1490/2012, de 9 de julio, por la que se dictan normas para la aplicación del artículo 7 del Real Decreto 240/2007. Dicho Real Decreto regula las condiciones para el ejercicio de los derechos de entrada y salida, libre circulación, estancia, residencia, residencia de carácter permanente y trabajo en España por parte de la ciudadanía de los Estados miembros de la Unión Europea y de los restantes Estados parte.

Otra de las normas reguladoras de las migraciones en España es el *Real Decreto 1800/2008 de 3 de noviembre, por el que se desarrolla el Real Decreto-ley 4/2008, de 19 de septiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen*. Su objetivo es el desarrollo de las previsiones de dichas prestaciones.

La *Orden INT/3321/2011, de 21 de noviembre, sobre expedición de título de viaje a extranjeros* plantea que a las personas extranjeras que se encuentren en España que acrediten una necesidad excepcional de salir del territorio español y no puedan proveerse de pasaporte propio, por encontrarse en alguno de los casos expresados en el apartado segundo del artículo 34 de la Ley Orgánica 4/2000, la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil, a través de las Unidades policiales de extranjería del Cuerpo Nacional de Policía, les podrá expedir un título de viaje con destino a los países que se especifiquen, en el que se prevea el regreso a España.

En la *Orden PRE/1803/2011, de 30 de junio, por la que se establece el importe de las tasas por tramitación de autorizaciones administrativas, solicitudes de visados en frontera y documentos de identidad en materia de inmigración y extranjería*, se expone todo lo relacionado con el importe de las tasas por tramitación de autorizaciones administrativas, solicitudes de visados en frontera y documentos de identidad en materia de inmigración y extranjería, según las normativas españolas.

La *Resolución de 5 de junio de 2017, de la Secretaría General de Inmigración y Emigración, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 2 de junio*

de 2017, por el que se aprueban las instrucciones por las que se determina el procedimiento para autorizar la residencia temporal de menores y la estancia de los monitores, de origen saharauí, en España en el marco del Programa "Vacaciones en Paz 2017" tiene por objeto establecer la forma, requisitos y plazos para autorizar la residencia temporal de los menores y la estancia de los monitores de origen saharauí, que se desplacen a España en el marco del Programa «Vacaciones en Paz 2017», a desarrollarse durante la época estival.

En los últimos años el Programa «Vacaciones en Paz» ha permitido la acogida temporal por familias españolas de menores procedentes de los campamentos de refugiados saharauis situados en la provincia argelina de Tinduf. Este programa solidario, llevado a cabo por las asociaciones de amigos del Pueblo Saharaui de las provincias españolas en colaboración con la Delegación Nacional Saharaui y las Delegaciones saharauis en las distintas comunidades autónomas, permite que anualmente miles de niños puedan disfrutar durante la época estival de un periodo de vacaciones en España tras el cual regresan a su lugar de procedencia.

A través de la *Orden ISM/1289/2020, de 28 de diciembre, por la que se regula la gestión colectiva de contrataciones en origen para 2021* se regula la gestión colectiva de contrataciones en origen, definida como un conjunto de procedimientos administrativos dirigidos a la tramitación y concesión simultánea de una pluralidad de autorizaciones de residencia y trabajo, presentadas por uno o varios empleadores respecto de personas extranjeras que no se hallan ni residan en España, orientado exclusivamente a la migración con fines laborales. Tanto la Agenda 2030 como el Pacto Global de Migraciones apuntan a la necesidad de articular e incrementar las vías de migración segura, ordenada y regular, y, por tanto, es un objetivo y una prioridad en la política migratoria española.

Finalmente, encontramos la *Orden SND/421/2020, de 18 de mayo, por la que se adoptan medidas relativas a la prórroga de las autorizaciones de estancia y residencia y/o trabajo y a otras situaciones de los extranjeros en España*, en aplicación del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la covid-19. A través de esta normativa se adoptan medidas relativas a la prórroga de las autorizaciones de estancia y residencia y/o trabajo y a otras situaciones de las personas extranjeras en España debido a la situación de pandemia mundial, con el fin de evitar que la crisis asociada a la pandemia tenga repercusiones en su estatus regular en el país.

Una vez identificada la normativa principal existente a nivel nacional, en la Tabla 1 exponemos los resultados del análisis sobre la inclusión de la perspectiva de género en dicha normativa.

Tabla 1

Presencia de la perspectiva de género en las principales normativas españolas (hard law) que regulan la situación de la población migrante

<i>Constitución Española.</i> No se identifica.
<i>Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero.</i> Sí de identifica, haciendo referencia al principio de igualdad de la política migratoria, así como en situaciones de violencia de género y en caso de expulsión del territorio. Véanse, por ejemplo, los siguientes artículos: <i>Artículo 2 bis. La política inmigratoria.</i> 2. Todas las Administraciones Públicas basarán el ejercicio de sus competencias vinculadas con la inmigración en el respeto a los siguientes principios. D. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres. <i>Artículo 2 ter. Integración de los inmigrantes.</i> 2. Las Administraciones Públicas incorporarán el objetivo de la integración entre inmigrantes y sociedad receptora, con carácter transversal a todas las políticas y servicios públicos, promoviendo la participación económica, social, cultural y política de las personas inmigrantes, en los términos previstos en la Constitución, en los Estatutos de Autonomía y en las demás leyes, en condiciones de igualdad de trato. Especialmente, procurarán, mediante acciones formativas, el conocimiento y respeto de los valores constitucionales y estatutarios de España, de los valores de la Unión Europea, así como de los derechos humanos, las libertades públicas, la democracia, la tolerancia y la igualdad entre mujeres y hombres, y desarrollarán medidas específicas para favorecer la incorporación al sistema educativo, garantizando en todo caso la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales y el acceso al empleo como factores esenciales de integración. <i>Artículo 19. Efectos de la reagrupación familiar en circunstancias especiales.</i> 2. El cónyuge reagrupado podrá obtener una autorización de residencia independiente cuando disponga de medios económicos suficientes para cubrir sus propias necesidades. En caso de que la cónyuge reagrupada fuera víctima de violencia de género, sin necesidad de que se haya cumplido el requisito anterior, podrá obtener la autorización de residencia y trabajo independiente, desde el momento en que se hubiera dictado a su favor una orden de protección o, en su defecto, informe del Ministerio Fiscal que indique la existencia de indicios de violencia de género. <i>Artículo 31 bis. Residencia temporal y trabajo de mujeres extranjeras víctimas de violencia de género.</i> <i>Artículo 38. Autorización de residencia y trabajo por cuenta ajena. 6.d.</i> Cuando concurran otras circunstancias previstas reglamentariamente, en particular, los supuestos de extinción del contrato de trabajo o suspensión de la relación laboral como consecuencia de ser víctima de violencia de género. <i>Artículo 40. Supuestos específicos de exención de la situación nacional de empleo.1. j.</i> Los extranjeros que obtengan la autorización de residencia por circunstancias excepcionales en los supuestos que se determinen reglamentariamente y, en todo caso, cuando se trate de víctimas de violencia de género o de trata de seres humanos <i>Artículo 57. Expulsión del territorio.</i> 6. La expulsión no podrá ser ejecutada cuando ésta conculcase el principio de no devolución, o afecte a las mujeres embarazadas, cuando la medida pueda suponer un riesgo para la gestación o la salud de la madre. <i>Artículo 58. Efectos de la expulsión y devolución.4.</i> Tampoco podrán ser devueltas las mujeres embarazadas cuando la medida pueda suponer un riesgo para la gestación o para la salud de la madre.

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril.

Sí se identifica, haciendo referencia al principio de igualdad en la política migratoria, en situaciones de violencia de género (capítulo II íntegro), en caso de reagrupación familiar y por autorizaciones de residencia temporal y trabajo por cuenta ajena. Véanse, por ejemplo, los siguientes artículos.

El título V, Capítulo I, referido a la residencia por circunstancias excepcionales sí se introduce, como novedad, un capítulo destinado a regular la figura de la víctima de violencia de género, en el que opera con profusión la figura de la autorización provisional de residencia y trabajo. También se incorpora como situación especialmente regulada la figura de la víctima de trata de seres humanos, tanto en su vertiente de trata con fines de explotación sexual como en su vertiente de fines de explotación laboral.

Artículo 59. *Residencia de los familiares reagrupados, independiente de la del reagrupante.* b) Cuando fuera víctima de violencia de género, una vez dictada a su favor una orden judicial de protección o, en su defecto, exista un informe del Ministerio Fiscal que indique la existencia de indicios de violencia de género. Este supuesto será igualmente de aplicación cuando fuera víctima de un delito por conductas violentas ejercidas en el entorno familiar, una vez que exista una orden judicial de protección a favor de la víctima o, en su defecto, un informe del Ministerio Fiscal que indique la existencia de conducta violenta ejercida en el entorno familiar.

Artículo 71. *Renovación de las autorizaciones de residencia temporal y trabajo por cuenta ajena.* e) De acuerdo con el artículo 38.6.d) de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, en los supuestos de extinción del contrato de trabajo o suspensión de la relación laboral como consecuencia de que la trabajadora sea víctima de violencia de género.

CAPÍTULO II. *Residencia temporal y trabajo por circunstancias excepcionales de mujeres extranjeras víctimas de violencia de género* (íntegro. Art. 131, 132, 133, 134).

Foro para la Integración social de los Inmigrantes (Real Decreto 3/2006, de 16 de enero)

No se identifica. Si bien como órgano vocal (artículo 8) se encuentra el Instituto de la Mujer, para dar cabida a una mayor pluralidad y diversidad en su composición, tanto en la incorporación de asociaciones de inmigrantes, organizaciones sociales y organizaciones empresariales como de aquellos ámbitos de la Administración General del Estado no representados hasta el momento y cuya presencia se hacía necesaria en un Foro de esta naturaleza, como son el Ministerio de Educación y Ciencia y el organismo autónomo Instituto de la Mujer.

Real Decreto 240/2007 de 16 de febrero.

No se identifica. Sin embargo, se habla de “personas”, sin diferenciar el género masculino o femenino.

Real Decreto 1800/2008 de 3 de noviembre.

No se identifica.

Orden INT/3321/2011, de 21 de noviembre.

No se identifica.

Orden PRE/1803/2011, de 30 de junio.

Sí se identifica, en relación con las situaciones de violencia de género. Véase, por ejemplo, lo referente a las tasas:

Tramitación de autorizaciones de residencia y trabajo de mujeres víctimas de violencia de género y de víctimas de la trata de seres humanos (artículos 132 y 144 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000). (Tasa 10,20€)

TIE que documenta la autorización de residencia y trabajo de mujeres víctimas de la violencia de género y de víctimas de la trata de seres humanos (Tasa 15€).

Resolución de 5 de junio de 2017.

No se identifica.

Orden ISM/1289/2020, de 28 de diciembre.

Sí se identifica, aparece la igualdad como principio. Véanse, por ejemplo, los siguientes artículos: Artículo 3. *Garantías para los trabajadores.* 2. Además, se deberá garantizar como obligaciones empresariales: f) La facilitación a los trabajadores del acompañamiento, asistencia e información básicas, especialmente, respecto a las características de su contratación, la actividad a desarrollar, el registro diario de la jornada que permanecerá a disposición de los trabajadores y los derechos y obligaciones de aquellos, facilitando la colaboración con los agentes sociales. Igualmente, se deberá facilitar información y formación específica y actualizada sobre las medidas específicas de prevención que se implanten para hacer frente al SARS-CoV-2 y las pautas de actuación ante la posible aparición de casos, así como de las medidas previstas en todos aquellos planes o protocolos a cuya realización se encuentren obligados los empleadores de conformidad con la normativa

vigente en materia de igualdad, de prevención del acoso sexual y el acoso por razón de sexo en el trabajo y otras.

Artículo 9. *Selección de los trabajadores en el exterior* [...] 2. la Dirección General de Migraciones establecerá los procedimientos más adecuados para llevar a cabo los procesos selectivos, garantizando la aplicación de los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y gratuidad de la participación de los trabajadores en el proceso de selección.

5. La participación de los trabajadores en cualquier fase del proceso de selección será gratuita. Los miembros de la comisión de selección velarán porque esta se desarrolle conforme a los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y transparencia, facilitando que todos los candidatos conozcan con precisión las condiciones de la oferta de empleo, el ámbito geográfico y de ocupación de la correspondiente autorización de trabajo, así como las distintas medidas sanitarias que sean recomendadas o de obligado cumplimiento durante su viaje, estancia o desarrollo de la actividad laboral.

Orden SND/421/2020, de 18 de mayo.

No se identifica.

Fuente: elaboración propia.

Medidas de integración e inclusión de mujeres migrantes a nivel nacional: perspectiva de género y aportaciones de mejora

A nivel nacional, encontramos una serie de planes, programas y proyectos, de carácter público, que persiguen la integración de las mujeres migrantes, de forma directa o indirecta. Dada la necesidad de analizar cómo se incluye medidas desde la perspectiva de género y las mejoras que pueden aportarse a este respecto, presentamos los resultados del estudio realizado con este fin.

Para comenzar, en la Tabla 2 exponemos la identificación de las medidas analizadas, considerando su alcance, la vigencia que tienen y la inclusión del enfoque de género.

De esta forma, podemos destacar que son todas nacionales, si bien alguna tiene también carácter europeo, tres de ellas se encuentran vigentes y otras han finalizado su vigencia en los últimos años (debido a la relevancia de dichas medidas para la integración de las mujeres migrantes en España, se han incluido en el estudio).

Tabla 2

Identificación de medidas (soft law), ámbito y periodo de implementación

Nombre de la medida	Ámbito de aplicación	Periodo de implementación	Incluye medidas desde la perspectiva de género
Programa nacional para el Fondo Europeo de Asilo, Migración e Integración	Europeo/Nacional	2014-2020	Prevé la posibilidad de medidas específicas para mujeres.
Acuerdo suscrito entre el Consejo General del Poder Judicial, la Fiscalía General de Estado, el Ministerio de Justicia, el Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, el Ministerio de la Presidencia, Relaciones	Nacional	Vigente	Prevé especial atención a las víctimas de la discriminación y los delitos de odios motivados por la orientación sexual y la identidad de género

con las Cortes e Igualdad, el Ministerio de Cultura y Deporte y el Centro de Estudios Jurídicos para cooperar institucionalmente en la lucha contra el racismo, la xenofobia, la LGBTIfobia y otras formas de Intolerancia			
Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración	Nacional	2011-2014	Enfoque de género como objetivo transversal
Programa de retorno voluntario	Nacional	Vigente	En algunas acciones se prevé la posibilidad de analizar las situaciones de mujeres y menores.
Programa SARA	Nacional	Vigente	Acciones con perspectiva de género transversal e intercultural

Profundizando en cada una de estas medidas, a continuación, presentamos brevemente en qué consisten (objetivos, problemática a la que atiende y principales acciones), además de si incluye la perspectiva de género y algunas propuestas de mejora en este sentido.

Medida 1. Programa nacional para el Fondo Europeo de Asilo, Migración e Integración.

Esta medida tiene como objetivo promover la eficacia de la gestión de los flujos migratorios, así como el fortalecimiento y desarrollo de una política común en materia de asilo y de inmigración, respetando plenamente los derechos y principios consagrados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Se crea para responder al desafío de fortalecer el sistema europeo común de asilo, velando por la aplicación eficiente y uniforme del acervo de la Unión en materia de asilo y por el correcto funcionamiento del Reglamento europeo nº 604/2013, Además, permite el desarrollo de proyectos de reasentamiento, así como desarrollar estrategias de integración que abarquen diferentes aspectos de este proceso dinámico bidireccional con la sociedad de acogida, que tengan en cuenta las necesidades de integración de los nacionales de terceros países y que aborden las necesidades específicas de las distintas tipologías de migrantes. Por último, desarrolla estrategias de retorno, que incluyan un componente de retorno voluntario asistido y, si procede, de reintegración.

Sus acciones principales acciones son la gestión de ayudas directas a Comunidades Autónomas y convocatorias de subvenciones dirigidas a entidades de la sociedad civil que persiga el cumplimiento de sus objetivos.

La inclusión de la perspectiva de género se encuentra en la necesidad de establecer “medidas específicas dirigidas a grupos y personas más vulnerables y a las mujeres, menores y jóvenes”. Si bien se contempla el género en este sentido, se podría mejorar otorgando más relevancia al enfoque de género a lo largo de todo el Programa Nacional.

Medida 2. Acuerdo suscrito entre el Consejo General del Poder Judicial, la Fiscalía General de Estado, el Ministerio de Justicia, El Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, el Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, el Ministerio de Cultura y Deporte y el Centro de Estudios Jurídicos para cooperar institucionalmente en la lucha contra el racismo, la xenofobia, la LGBTIfobia y otras formas de Intolerancia.

Busca establecer el marco general de la cooperación interinstitucional entre todas las instituciones mencionadas, con el propósito de fijar las líneas de colaboración en aquellas actividades que realicen en el ámbito de sus respectivas competencias.

Se crea porque se detecta falta de coordinación, así como de políticas activas y medidas de prevención y detección del racismo y la xenofobia.

Las principales acciones son: (a) Organización y realización conjunta de actividades de formación y sensibilización, (b) Colaboración en actividades de mejora del cómputo estadístico, recogida de datos sobre el número de denuncias cursadas y el tipo de infracciones penales registradas en el sistema estadístico de criminalidad, (c) Realización de investigaciones académicas y de publicaciones conjuntas, (d) Intercambio de publicaciones, así como de información, asesoramiento, ayuda y apoyo mutuo en cuantos asuntos sean del interés común y favorezcan la realización de actividades.

En relación con la perspectiva de género, cabe destacar que se plantea la importancia de prestar especial atención a las víctimas de la discriminación y los delitos de odios motivados por la orientación sexual y la identidad de género. Sin embargo, debería contemplar un planteamiento más transversal del enfoque de género a lo largo de todo el acuerdo.

Medida 3. Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración.

Su objetivo es contribuir al desarrollo social y a la mejora de la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía española en condiciones de equidad, asegurando el acceso a los derechos y el cumplimiento de las obligaciones a través de la construcción de un proyecto de sociedad compartido, diverso, plural y reconocido

como legítimo en un contexto de cambio provocado, entre otras cosas, por los flujos migratorios.

Su desafío es favorecer el desarrollo de un sistema de gobernanza que facilite el proceso de adaptación mutua de las personas inmigrantes y autóctonas. Se plantea una atención bidireccional fomentando un desarrollo económico, social, cultural e institucional avanzado, plural y duradero para el conjunto de residentes en España, a través de intervenciones equilibradas de los poderes públicos y la sociedad civil.

Como acciones principales destacamos: Implementación de diferentes programas: (a) Programa de Gestión de la diversidad en la empresa, (b) Programa de Promoción de la Convivencia Ciudadana Intercultural en barrios (Plan de Barrios), (c) Programa de actuación sobre la enseñanza de las lenguas, (d) Programa de Actuación Integral contra el Racismo y la Xenofobia: Extensión de Oficinas Antidiscriminación, (e) Programa de Formación del Empleado Público en Gestión de la Diversidad, (f) Programa de Capacitación del Tercer Sector en intervención comunitaria Intercultural, (g) Programa de Fomento de la Participación Ciudadana y el Asociacionismo, (h) Programa de Desarrollo de un Sistema de Indicadores de Integración, Convivencia y Ciudadanía.

Desde el enfoque de género, resaltamos que se plantea el establecimiento del mainstreaming o enfoque integrado de género como objetivo transversal que debe estar presente durante las diferentes fases del plan.

Medida 4. *Programa de retorno voluntario.*

Pretende garantizar el retorno digno de las personas y favorecer su asentamiento en la sociedad de la que partieron.

Se plantea como desafío al retorno a sus países de origen a las personas inmigrantes, solicitantes de asilo, o personas que gocen de alguna protección internacional, que se encuentren en situación de vulnerabilidad, carencia y precariedad social, sean víctimas de trata o tengan problemas de integración social, que deseen regresar de manera voluntaria a su país de origen y carezcan de recursos económicos para hacerlo.

Sus acciones principales son: (a) Acompañamiento e información sobre el proceso de retorno voluntario y permitir la reintegración en la sociedad de origen. (b) Prestaciones económicas. Desde el análisis de género, destacamos que, en el caso del retorno voluntario de las víctimas de trata de seres humanos, así como de sus hijos e hijas, menores o con discapacidad, el retorno comprenderá la evaluación previa a la partida, de los riesgos y la seguridad, el transporte, así como la asistencia en los puntos de partida, tránsito y destino. Esta evaluación se realizará en colaboración con las entidades o instituciones más adecuadas en cada caso. Todo

ello contribuirá a conocer en profundidad la situación de las mujeres migrantes y las vulnerabilidades asociadas al género.

Medida 5. *Programa SARA*.

Busca mejorar la calidad de vida de las mujeres inmigrantes, mediante una mejor capacitación para la participación social y, en particular, para el empleo. La problemática a la que da respuesta se relaciona con la feminización de los flujos migratorios. Las mujeres inmigrantes presentan peculiaridades y necesidades distintas, tanto de los hombres inmigrantes, como de la población femenina nacional. Se produce una alta concentración de mujeres inmigrantes en determinadas ocupaciones, fundamentalmente aquellas que tienen que ver con el trabajo doméstico y el cuidado a la dependencia.

Entre sus acciones relevantes, cabe destacar los Convenios con CEPAIM y Cruz Roja Española, llevando a cabo (a) Itinerarios de inserción con perspectiva de género e intercultural. (b) Acompañamiento a mujeres inmigrantes.

Es fundamental la aportación que se realiza en el diseño de itinerarios de inserción con perspectiva de género e intercultural, adaptados a las necesidades y características de cada mujer, con elaboración de contenidos específicos que tengan en cuenta la diversidad. Se lleva a cabo mediante una metodología interactiva que incluye la motivación y el acompañamiento de las mujeres para su participación e integración.

Conclusiones

Tras el análisis realizado de las estrategias políticas de atención a personas migrantes en España, detectamos que la perspectiva de género debe seguir integrándose en las mismas. Son pocas las medidas contempladas dirigidas a mujeres migrantes. La situación del hombre y de la mujer ante un proceso de migración no es el mismo, por lo que se hace necesaria contemplar la perspectiva de género para dar respuesta real a las necesidades e intereses individuales y sociales. Si asignamos a las mujeres funciones más ejecutivas y se tienen en cuenta sus realidades, intereses y necesidades personales, profesionales y formativas, en las estrategias políticas se ganará no sólo en sensibilidad hacia el tema, sino en concienciación y sostenibilidad social. Tenemos que “dar voz a las que no la tienen”, visualizar la situación de las mujeres migrantes.

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas nos recuerda la necesidad de abordar el tema de la educación para las personas migrantes. Hay que generar procesos educativos que ayuden a superar la etiqueta de ver a la mujer migrante como un ser social y privado y al hombre como un ser económico y público, aspecto que ya resaltaban Gregorio y Agrela (2002). Para poder llegar a tener una visión de la migración no solo individual sino también familiar, el papel de la mujer es clave.

Es fundamental analizar y tener en cuenta para las estrategias políticas de migración la feminización de la migración; puesto que va creciendo el número de mujeres que migran y también los cambios en los patrones de migración. Muchos son los informes que resaltan la participación de las mujeres migrantes en el mercado laboral y su influencia en la economía no sólo en el país de acogida sino en su país de origen², así como su poder de acción no sólo como trabajadoras, sino también como migrantes y refugiadas. Monreal Gimeno, Terrón Caro y Cárdenas Rodríguez (2014) recalcan la diferencia en la migración entre hombres y mujeres indicando: “desde los factores que conducen a la migración, pasando por el liderazgo que ejercen dentro de las redes migratorias hasta el rol que ocupan en los países de origen y de llegada de la migración” (p. 47), cuestiones que se deben tener en cuenta desde las políticas públicas.

Por último, hay que recordar que el lenguaje es fundamental para generar procesos de inclusión y de cohesión social desde una perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres. Hay que abogar por un lenguaje inclusivo en todos los documentos que se elaboren, máxime en las normativas que sustentan las políticas públicas.

² Cabe destacar los siguientes: Consejo Económico Social España (2019). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*; ONU Migración (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo*.

Referencias

Alemán Bracho, C. y Alonso Seco, J. M. (2012). Políticas públicas para inmigrantes y emigrantes en España. Aproximación histórica, teórica y legislativa. *AZARVE. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 1, 7-19. <https://bit.ly/3JJqy2W>

De La Mora Salcedo, F. (2020). Construyendo el Pacto Mundial para la Migración: la seguridad humana como paradigma diplomático. *Relaciones Internacionales*, 43, 87-110. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2020.43.005>

Gregorio Gil, C. y Agrela Romero, B. (2002). *Mujeres de un solo mundo: Globalización y multiculturalismo*. Universidad de Granada.

Martín Díaz, E. y Cuberos-Gallardo, F. J. (2022). La gestión política de la diversidad en España: etnicidad, migraciones y nacionalismos. *Procesos Históricos. Revista de Historia, Arte y Ciencias Sociales*, 41, 96-110. <https://bit.ly/3s8Ccyl>

Monreal Gimeno, M.C., Terrón Caro, M.T. y Cárdenas Rodríguez, M. R. (2014). Las mujeres en los movimientos migratorios en la frontera norte de México. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 45-69. <http://hdl.handle.net/10366/140110>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Conferencia Intergubernamental para el Pacto Mundial sobre Migración*. <https://www.un.org/es/conf/migration/>

Roldan, G., Castro, D. y Sarmiento A. L. (2012). Hacia la construcción de políticas públicas a favor de las mujeres migrantes. El caso de Chiapas en México. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 10, 85-118. <https://bit.ly/3s7oNGC>

Villar, V. (2002). Migración extracomunitaria. La realidad que no existe. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 20, 98-113. <http://hdl.handle.net/11162/29547>



De Visiones Erróneas de la Ciencia a Opciones Epistemológicas-didácticas que Intentan Resignificarla

From Erroneous Visions of Science to Epistemological-didactic Options that try to Signify it

Recibido: 05/01/2021 | Revisado: 18/03/2021 | Aceptado: 24/02/2022 |
Online first: 2/02/2021 | Publicado: 30/06/2022



José Luis Olivo-Franco

Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Caracolí
(Colombia)

joseolivofranci@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7781-1261>

Resumen: Actualmente las ciencias naturales inciden sobre aspectos esenciales de los seres humanos. Por ello, surge la necesidad de evidenciar en la práctica educativa de los docentes que imparten esta asignatura la selección de contenidos que promueva en los ciudadanos la reflexión y la autodeterminación ante los problemas sociales. Sin embargo, con visiones erróneas de ciencia abarrotada de contenidos, distante del estudiantado y desde los cambios abruptos generados por la pandemia del Covid19 se complejiza este reto y las probabilidades de éxito. A propósito de lo anteriormente expuesto, este artículo desarrolla un ensayo teórico-epistémico sobre modelos de enseñanza de las ciencias y considera grosso modo algunos ejemplos de las imágenes equivocadas de la ciencia persistente en la escuela y en el profesorado que son transmitidas a su vez al estudiante, generando desinterés y apatía hacia esta. Asimismo, analiza autores que de forma explícita o implícita promueven una imagen renovada de ciencia escolar compleja, emocional y que asume desde su enseñanza cambios en las dimensiones del ser; en

Abstract: Currently the natural sciences affect essential aspects of human beings. Therefore, the need arises to demonstrate in the educational practice of teachers who teach this subject the selection of content that promotes reflection and self-determination in citizens in the face of social problems. However, with erroneous visions of science packed with content, distant from the student body and since the abrupt changes generated by the Covid19 pandemic, this challenge and the chances of success are made more complex. With regard to the above, this article develops a theoretical-epistemic essay on science teaching models and roughly considers some examples of the wrong images of persistent science in the school and in the teaching staff that are in turn transmitted to the student, generating disinterest and apathy towards it. Likewise, it analyzes authors who, explicitly or implicitly, promote a renewed image of complex, emotional school science and that assume changes in the dimensions of being from their teaching; in contrast, with the traditional vision of a dominant conceptual model until today. Finally, it concludes on the relevance of a science and didactic options that must be adopted and implemented critically and can, from the teaching praxis, influence in a reflexive way both in the same teaching exercise and in student learning.

contraste, con la visión tradicional de un modelo conceptual dominante hasta hoy. Finalmente, concluye sobre la pertinencia de una de ciencia y opciones didácticas que deben ser adoptadas e implementadas críticamente y puedan desde la praxis docente incidir de modo reflexivo tanto en el mismo ejercicio docente como en el aprendizaje del estudiantado.

Palabras clave: ciencias naturales, enseñanza de las ciencias, aprendizaje, docentes, didáctica.

Keywords: natural sciences, science education, learning, teachers, didactics.

Introducción

La importancia e incidencia de los conocimientos y aplicaciones científicas en la sociedad de antaño y actual es innegable. Es difícil encontrar un aspecto esencial para el ser humano que sea ajeno a la influencia de las ciencias¹ (Martín, 2021; Pérez y Pro, 2018). Es comprensible entonces, el interés acentuado en promover la formación o alfabetización científica desde la infancia y adolescencia en definitiva, en los futuros ciudadanos (Trends International Mathematics and Science Study [TIMSS]; 2015)

En esa misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para el Fomento de la Educación y la Cultura (UNESCO), en Educación para una ciudadanía mundial (2016), señala si bien de modo más amplio, que la educación de calidad y pertinente es y seguirá siendo un desafío pendiente. Por ello, enfatiza en la importancia de valores, actitudes y competencias, que fomenten el respeto mutuo y la coexistencia pacífica. Una necesidad considerada hoy universal (Harlen, 2010).

No obstante, a estas buenas intenciones, la realidad es que en la práctica en las aulas escolares la enseñanza de las ciencias sigue privilegiando los aspectos conceptuales, herencia del modelo de aprendizaje denominado Cambio conceptual, el cual lleva implícito que en el aprendizaje significativo dichos cambios van acompañados de cambios simultáneos en los campos, axiológicos, actitudinales y ontológicos (Campanero y Otero, 2000; Cudmani et al., 2000). Igualmente, se evidencian visiones deformadas de ciencia por parte del grueso de la población y estas son transmitidas muchas veces de forma implícita en y por la escuela (López, 2017; Martín, 2021).

¹ En este artículo cuando se haga referencia a las ciencias se deberá entender ciencias experimentales. Lo anterior no significa en absoluto el no reconocimiento de las ciencias sociales. Simplemente, tal hecho obedece a cuestiones de limitación teórico-conceptual y metodológica.

Lo anterior puede explicar porque, aunque son significativas y numerosas las investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCE) es preocupante que no se perciben cambios sustanciales en las aulas y la praxis del docente tiende a una ciencia escolar alejada de los problemas y necesidades que interesan a los estudiantes en su entorno. Se trata de una ciencia alejada de la calle y cuya intención es preparar para el siguiente nivel educativo, o incluso memorizar y reproducir contenidos (Perales, 2018; Pérez y Pro, 2018; Pro et al., 2019). Tales percepciones erróneas son también responsables de la apatía, desinterés por parte de los más jóvenes hacia la ciencia (Martín, 2021; Segarra et al., 2017).

Por lo tanto, si lo que se desea es contribuir desde la formación o alfabetización en ciencias a transformar a estudiantes en ciudadanos para reflexionar críticamente, promover su autorregulación y decisión ante los problemas sociales, es impostergable la necesidad de integrar en las estrategias utilizadas por los docentes de ciencias aspectos que no se limiten a lo conceptual, que no excluyan el saber, el sentir, el hacer y el saber convivir. Por el contrario, puedan verificarse interacciones entre estos tres ámbitos (TIMSS, 2015; Cudmani et al., 2000; Olivo, 2017; Olivo, 2019). Un primer paso para ello es resignificar la visión de una ciencia de solo contenidos y conceptos por una ciencia escolar que mire hacia “la calle” (Pro, Pro y Rodríguez, 2019), una ciencia vinculada sensiblemente a la vida de los estudiantes.

En este orden de ideas, a continuación, se presenta como objetivo central de este artículo realizar un ensayo teórico sobre las teorías y modelos de alfabetización científica y destacar aquellos autores que promueven una visión de ciencia escolar más próxima, humana y cambios integrales en el ser, desde los aportes de la complejidad.

Desarrollo.

Sobre las visiones erróneas de la ciencia.

Lo primero sería explicitar aquellas visiones erróneas de ciencia en la literatura científica consideradas por autores como Fernández et al. (2002), Furió et al. (1992), Petrucci (2017), Porlán et al. (1997), Pujalte et al. (2014); Robardet y Johsua (1997) y Paz y Jessup (2007). En la mayoría de los casos concuerdan con las siguientes: i) visión de ciencia empirista y ateórica; ii) visión rígida y algorítmica; iii) visión bancaria; iv) visión descontextualizada; v) visión aproblemática y ahistórica; vi) visión elitista y vii) visión androcéntrica.

En el primer caso, una visión de ciencia empirista y ateórica privilegia los procedimientos científicos observación y experimentación “neutros” (Paz y Jessup, 2007). Ignora o desconoce los sustentos teóricos y, en consecuencia, el estudiantado llega a creer que el fin último de la ciencia es descubrir una realidad preexistente

(Martín, 2021). En el segundo caso, una imagen de ciencia rígida y algorítmica conduce a concebir el proceso científico como un proceso estático y mecánico de etapas, un mero algoritmo que no puede fallar y así es asumida por el estudiantado. Esta visión junto con la tercera, es decir, la de una imagen bancaria son heredadas del positivismo radical y llevan a un ejercicio de una educación bancaria, que considera suficiente la transmisión de contenidos (Freire, 1985; Martínez, 2012).

Cuarto, se tiene la imagen de una ciencia descontextualizada, es decir, alejada de la realidad, que ignora las dimensiones sociales y tecnológicas del conocimiento. De modo que no da cuenta de los impactos que pudiesen tener los saberes en la sociedad. En quinto lugar y relacionada con la anterior, se tiene la imagen de una ciencia aproblemática y ahistórica. En este sentido, se da por sentado el carácter procesual y evolutivo del trabajo científico, los distintos referentes o modelos en el tiempo y espacio y las dificultades que deben superarse para llegar a producir conocimiento científico. Si se profundiza en estas consideraciones puede llegarse a Kuhn (1971), cuyas presunciones advierten que las teorías científicas se evalúan desde parámetros ideadas por ellas mismas, por lo tanto, no son neutrales. Esto conduce a pensar que la verdad científica lejos de ser estática y neutra se construye desde un contexto particular, espacio y tiempo histórico (Laguna et al., 2016). No obstante, los principios epistemológicos Kuhnianos privilegian el cambio conceptual sobre el cambio en otras dimensiones y lo mismo puede observarse en modelos psicológicos como la Gestalt, el piagetino y el cognitismo (Rainudo y Peralta, 2017).

En sexto lugar, la imagen de una ciencia elitista conduce a concebirla como un producto de un grupo selecto de seres humanos, extraños y en cierto modo ermitaños, imagen que ha sido popularizada por los medios de comunicación como la televisión, el cine o las caricaturas. (Fernández et al., 2005; Martín, 2021). Finalmente y en séptimo lugar, una ciencia androcéntrica, a través de la cual se supone el trabajo científico desempeñado y dominado por individuos de género masculino. En consecuencia, se transmite expectativas negativas sobre la ciencia y se excluye a las niñas y adolescentes, se oculta el rol que han desempeñado las mujeres en los hitos científicos (Paz y Jessup, 2007). Tal exclusión es mucho más compleja porque obedece a factores socio-políticos, religiosos, culturales y económicos en regiones como África, India y Latinoamérica principalmente (Céspedes y Robles, 2016; Guevara y Robles, 2018).

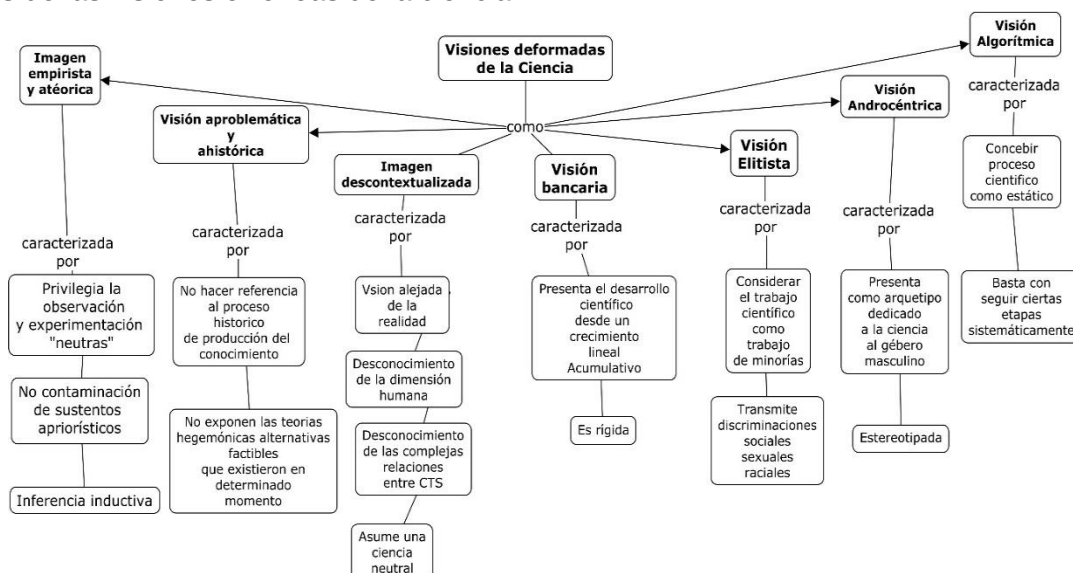
En la gráfica 1 se ha desarrollado una síntesis sobre cada una de estas visiones.

Debe señalarse que las imágenes erróneas de la ciencia según García et al. (2021), López (2017), Porlán et al. (1997) y Paz y Jessup (2021), han tenido como es de esperarse una fuerte incidencia en la enseñanza de la misma porque el profesorado tiende a reproducir y perpetuar lo que ha aprendido o a causa del “conocimiento tácito profesional” (Porlán, 2018, p. 8). En este orden de ideas, se han privilegiado tres tendencias de enseñanza de las ciencias a saber: i) una fundamentada en el dominio de los contenidos y cuyas bases se encuentran en las

visiones de ciencia bancaria, ii) una que privilegia el descubrimiento fundamentado en la imagen de una ciencia empirista y atórica y iii) una basada en el cambio conceptual que generalmente pasan por alto la dimensión humana de la ciencia (Porlán et al., 1997).

Figura 1

Síntesis de las visiones erróneas de la ciencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández et al., (2005).

Para resignificar la imagen de ciencia escolar.

Dicho lo anterior, conviene analizar aquellas visiones de ciencia que implícita o explícitamente dan cuenta de una imagen de ciencia contemporánea, que no desconozca sus dimensiones como producto y construcción humana y social. Entre los primeros autores se encuentran Laudan et al. (1986) quienes a partir de un modelo reticular reconocen que el cambio conceptual no implica per se cambios en dimensiones como la axiológica, la actitudinal, la procedimental y la ontológica (Cudmani et al., 1994; Cudmani et al., 2000; García et al., 2021; Mellado et al., 2014; Pereira, 2016; Solbes y Vilches, 1992).

Destaca igualmente Delors (1996), el cual mediante sus cuatro principios fundamentales para la educación: aprender a ser, aprender a conocer; aprender a hacer; y aprender a vivir juntos, demanda de los docentes la mediación en los aprendizajes que conduzcan a superar los paradigmas positivistas y cognitivistas y en contraste, integrar aspectos tan humanos como las emociones y las actitudes (García et al., 2021; Maturana 2002; Mellado et al. 2014).

Los aportes de Delors (1996), visibilizan que la mayoría de los sistemas educativos siguen privilegiando la tendencia conceptual, en detrimento de otras

formas de aprendizaje, lo cual es más evidente en la práctica que en el papel. Por consiguiente, es imperativo construir una visión compleja y holística no solo de la ciencia, sino de la educación (Morín, 2002). Por su parte, Harlen (2010) enfatiza pensar en una ciencia holística, advierte que debe ser uno de los fines de la alfabetización científica su aplicación para el bienestar individual, colectivo y ambiental. Lo considerado hasta este punto señala que estos autores apoyan la necesidad de competencias científicas vista como conjunto de saberes cognitivos, actitudinales y emocionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OECD], 2016; Sanmartí y Márquez; 2017).

Desde las fronteras epistemológicas y teóricas de este ensayo se destaca a Morin con el llamado pensamiento de la complejidad (2002). A través del pensamiento complejo se asume la realidad y los fenómenos que posteriormente estudiará la ciencia como multiferencial, de modo que hace falta un estudio interdisciplinario, transdisciplinario, integral y complejo si se quiere aproximar a su comprensión y explicación (Wilinski et al., 2014). En este orden de ideas, tres grandes teorías emergidas desde la complejidad constituyen un remezón a las nociones más tradicionales que pudiésemos tener de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en especial, de las ciencias: la teoría general de los sistemas, la teoría cibernética y la teoría de la información. Desde estas teorías se interpretan las emergencias globales, la auto-eco-organización de los organismos vivientes, pensar en términos de conectividades, relaciones y contextos, el campo interdisciplinario que aborda los problemas organización y procesos de control, y la comunicación como un todo, regidos por códigos y reglas que varían debido a la cultura (Bertalanffy, 1974; Foerster 1991; Moreno, 2002).

Adicionalmente, el Conectivismo como teoría aprendizaje plantea promover el aprendizaje en los individuos mediante una red de instituciones formales y no formales que, soportadas en las tecnologías y las redes, faciliten la tarea de beneficiarse de los nuevos conocimientos y saberes que se generan en la sociedad (Sloep y Berlanga, 2011). Plantea, además, el reto de aprehender los nuevos modelos de comunicación mediados por las Tecnologías de la Informática y la Comunicación [TIC], e insertarlos efectiva y eficazmente en las estructuras pedagógicas ya existentes en otras palabras, implica verdaderamente como señalan Solórzano y García (2016) lo tecnológico en lo pedagógico. Surgen así, enfoques didácticos como ciencia-tecnología-sociedad (CTS) que busca, por un lado, atender el desafío de integrar la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y por el otro, superar las visiones erróneas de una ciencia neutral y desligada de la sociedad (Acevedo et al., 2003; Cañal et al., 2008; Solomon y Aikenhead; 1994; Vilches et al., 2001).

Asimismo, Pro et al. (2018) mencionan como factores que se deben tener en cuenta en la formación de maestros del siglo xxi: la internacionalización, la

interculturalidad, las TIC, la cooperación y el desarrollo, el bienestar sostenible, entre los más sobresalientes.

Adicionalmente Maturana (2002), sólido representante latinoamericano del pensamiento complejo concede un lugar privilegiado a las emociones, tanto que postula su biología del amor a través de la cual pone de relieve el papel de las emociones en los campos más cruciales del ser humano y la sociedad como, por ejemplo, en el aprendizaje; así parecen confirmarlo los avances en la neuroeducación (Mora, 2016). Igualmente, los principios de Maturana (2002) promueven superar la imagen de una ciencia meramente teórica, libre de emoción y pasiones humanas.

Siguen para robustecer esta línea argumental de una ciencia sensible y no neutral Moreira et al. (1997), quienes desde el socio-constructivismo reivindican el saber, el sentir y el actuar, en la experiencia de aprendizaje de los individuos (Novak y Gowin, 1998). De hecho, como lo apunta Kenneth (2010) “las emociones actúan como un pegamento social que interconecta intereses y acciones individuales y colectivas” (p.302). He ahí una alusión al dominio afectivo que impulse nuevas formas de enseñar y aprender ciencias.

Desde estas perspectivas se comprende el vasto número de investigaciones que en los últimos años versan sobre el dominio afectivo o de las emociones, para muestra pudieran mencionarse las siguientes: Espinosa y Pons, (2020), Molina y González, (2021); Olivo, (2019) Melo et al. (2017), Pipitone et al. (2019), Retano et al. (2018), Romero et al. (2021), Sánchez et al. (2018), Tamayo et al. (2020) y Valverde, (2020), entre otras. De modo que se reiteran enfoques tendientes a no separar la emoción de lo cognitivo (Molina y González, 2021).

En el mismo sentido, resultan de interés comentarios como los de Mora (2020) referidos a las emociones que experimenta el profesorado en formación al enseñar ciertos contenidos, siendo la generalidad emociones negativas cuando se trata de contenidos relacionados con la física o la química, en contraste, los contenidos de biología suelen generar emociones más positivas. Según apuntan Mora (2020) y Molina y González (2021), una razón puede ser que los contenidos de la biología escolar se caracterizan aparentemente por ser más próximos o concretos. Sin embargo, otras razones citadas son los estereotipos androcéntricos en el cual se vinculan la racionalidad, la objetividad a lo masculino en contraste, con la subjetividad, la emocionalidad propia del género femenino. A la luz estas premisas erróneas los varones son más indicados para estudiar ciencias que las mujeres (González, 2017).

Afortunadamente, desde hace algún tiempo los enfoques de ciencia tecnología y género (CTG), se han convertido en una sólida línea de investigación que contribuye cada vez más a concienciar a la comunidad internacional de las barreras y fenómenos de sesgos de género como el efecto Curie, el efecto Matilda, por mencionar algunos ejemplos. Con el enfoque CTG se pretende reivindicar el rol de la mujer en la ciencia

(Flores, 2016; García, 2017). En todo caso hay que advertir que los feminismos desde todas sus corrientes, “las teorías queer, los feminismos materialistas y los ecofeminismos...proporcionan elementos novedosos para la reflexión sobre la ciencia y la tecnología” (González, 2017, p. 46). No obstante, estas reflexiones relacionadas sobre género deben promover una revisión y viraje del currículo y del llamado currículo oculto, es decir, aspectos y procesos complejos implícitos en la cultura y quehacer educativo de la ciencia escolar para superarlos.

Por extensión se evitará un análisis profundo, pero merece especial atención en el contexto latinoamericano la llamada epistemología del sur que postula en una ecología de saberes suprimir la tradicional división entre ciencias naturales y sociales, para zanzar el camino hacia “un conocimiento prudente para una vida decente” (De Sousa, 2009; p. 41). Una ciencia vista desde estas premisas requiere de la pluriculturalidad y la convivencia con los saberes ancestrales y tradicionales de los pueblos y a partir de estos construir conocimientos.

De otro lado, debe reconocerse que en los últimos años se constata un profundo interés por conocer la visión que sobre la ciencia tiene la sociedad (Campanero y Otero, 2000; Ezquerra et al., 2019; Pérez y Pro, 2018). Así lo indican la revisión sistemática desarrollada por Ezquerra et al. (2019) citando, por ejemplo, los estudios sobre Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología de la FEYCET. Pese a ello y pese a las tendencias de complejidad se siguen verificando tal como se ha reiterado acentuadas dificultades para decidir que conocimientos de ciencia deberían tener los ciudadanos. Por consiguiente, en palabras de Ezquerra et al. (2019), “se ha detectado una llamativa falta de vinculación entre los aprendizajes escolares y las necesidades de la ciudadanía” (p. 32).

Al respecto, son destacados los estudios que alrededor de esta manera diferente de construir la ciencia escolar han desarrollado autores como Clegg y Kolodner (2014) Ezquerra et al. (2014), Ezquerra et al. (2015), Ezquerra et al. (2019), Garmendia y Guisasola (2015), Osborne et al. (2003), Osborne (2014), Pérez (2013), Pérez y Pro (2005), Pro (2002; 2012), Pro y Pérez (2014) y Pro et al. (2009). Particularmente interesantes son las acciones de contenidos científico-tecnológicos realizadas por un ciudadano en su cotidianidad agrupadas por Ezquerra y Magaña (2017), quienes proponen los siguientes contextos o situaciones desde la didáctica de las ciencias: la ciencia presente en los medios de comunicación de masas, situaciones cotidianas y relaciones personales, uso de internet y la presencia de redes sociales, la ciencia presente en los procesos de compra y publicidad, la ciencia de los alimentos, la ciencia presente en la participación ciudadana, la ciencia relacionada con medicina el bienestar y la salud. Mediante este trabajo Ezquerra y Magaña (2017), ofrecen esta categorización idiosincrática que resulta en una guía orientadora para las bases de un currículo ciudadano.

No obstante, una ciencia que responda a las necesidades de la ciudadanía, de los niños y niñas y jóvenes, vinculada sensiblemente a los contextos, ha de trazarse a través de la observación la ciencia cercana a estos y tal como afirman Clegg y Kolodner (2014) de rastrear los escenarios familiares para el alumnado. En este mismo marco referencial, el enfoque de enseñanza de las ciencias basada en la indagación o Inquiry-Based Learning (IBL) o Inquiry-Based Science Education (IBSE), emparentada también con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), se ubica en un lugar privilegiado por diferentes fuentes como por ejemplo el informe Science Education now: a new pedagogic for future of Europe (Rocard, 2007) como forma de eficaz de superar la enseñanza tradicional desde una ciencia escolar transmisionista a una que busca ir tras la enseñanza problematizada en las aulas y considera a los aprendices no como meros receptores sino como sujetos epistemológicos (Porlán, 2018).

Sin embargo, Kirschner et al. (2006) y Mayer (2004) han sido detractores de IBL “porque es ingenuo pensar que los estudiantes pueden por sí solos, a través del aprendizaje por indagación, llegar a una asimilación significativa de las ideas y teorías científicas” (Romero, 2017; p.290). Ahora bien, diferentes meta-análisis llevados a cabo sobre estudios que versan sobre IBL evidencian según lo señala Romero (2017) resultados positivos cuando se desarrolla de forma guiada por el profesorado y planificando con criterios pedagógicos la clase de actividades de indagación o problematizadoras que se ejecutan.

Vale abordar además el llamado enfoque Science, Technology, Engineering, Math (STEM) o Science, Technology, Engineering, Art; Math (STEAM), considerado por algunos como un salvavidas para la enseñanza innovadora en tanto supone cohesionar las cuatro disciplinas a las que alude su acrónimo y por otros, como un tendencia o modo educativa (Bogdan et al., 2021; Kelley y Knowles, 2016). Aunque este ensayo no se detendrá en un análisis exhaustivo sobre STEM se coincide con Bogdan et al. (2021), en el sentido de que este resulta carente de basamentos teóricos y empíricos que lo sustenten como opción didáctica. En contraste, lo que se percibe a la luz de los estudios es que STEM amalgama y retoma inadecuadamente un variopinto conjunto de opciones didácticas que se han considerado en párrafos precedentes como CTS, CTG, IBL o IBSE, el ABP (Doménech, 2019). Asimismo, no se verifican “conexiones curriculares explícitas y no anecdóticas” (Bogdan et al., 2021, p. 75) por lo tanto, la transversalidad, la transdisciplinariedad no se evidencian en la vasta cantidad de artículos que sobre este tema versan. De modo que sean estas reflexiones una invitación desde la didáctica de las ciencias para abordar críticamente la adopción de este fuerte movimiento educativo.

Finalmente, un asunto de interés en la formación científica es su ejercicio desde los entornos virtuales o el internet surgido partir de la tendencia extendida de su uso por parte de las generaciones actuales. Algo que se ha impuesto a raíz de los protocolos de no presencialidad de los escolares debido a la pandemia de la

enfermedad del Covid19. Anteriormente, ya se podían revisar en la literatura existente trabajos como los de Bravo et al. (2019), Colwell et al. (2013) y Valverde-Crespo et al. (2020), entre otros, que consideran alguna de las aristas de este campo de la didáctica de las ciencias y que proveen un atisbo prometedor, pero aun por construir y abonar pues los desafíos son aún mayores.

No obstante, Adúriz (2020) reflexiona en torno a transformar las estrategias didácticas al proponer la enseñanza de las ciencias naturales en contexto (ECNC) como una alternativa plausible en medio de los desafíos que supone la educación en casa, virtual o cualquiera de las modalidades que se han desarrollado en la no presencialidad de los escolares. La ECNC demanda la vinculación de los contenidos científicos con los aspectos socioculturales y de naturaleza de la ciencia. Por consiguiente, su implementación exige además miradas interdisciplinarias por parte del profesorado de ciencias y como ya se ha considerado su compromiso y mediación eficaz (Pérgola y Galagovsky, 2020). Una visión de ciencia acorde con los momentos actuales donde la incertidumbre es una característica notable de todos los procesos humanos.

Conclusiones

Una vez hechas las consideraciones anteriores se pueden hacer los siguientes apuntes:

En primer lugar, la persistencia de visiones erróneas de la ciencia heredadas de un positivismo radical y la epistemología khuniana, que privilegia o asume el cambio conceptual por encima de modificaciones en las otras dimensiones del ser. Una razón poderosa para la persistencia de estas imágenes deformadas de la ciencia es protagonizada por la misma escuela y los docentes quienes transmiten lo que han aprendido, en parte como se ha dicho por una ciencia trasmisionista y bancaria.

En segundo lugar, un modelo epistemológico integrador inspirado en el modelo de Laudan y los principios de la complejidad resulta ser una opción plausible. Sin embargo, es evidente que debe traducirse en opciones didácticas concretas que sean factibles pedagógica y educativamente. Al respecto, hay enfoques como CTS, CTG, IBL o IBSE, el ABP, para citar los más destacados. Sin embargo, la evidencia muestra que sin la mediación adecuada por parte del profesorado tales opciones quedan solo en meras intenciones.

En este orden de ideas, es importante reconocer que las dificultades de los estudiantes en cuanto al aprendizaje en ciencias no pueden limitarse a sus deficiencias conceptuales, o a sus ideas previas o errores conceptuales. Surgen también nuevos desafíos generados a partir del uso masivo de medios digitales y virtuales como el internet, frente a los cuales la escuela y la ciencia escolar han quedado cortas.

Por consiguiente, es impostergable para todo el profesorado de ciencias resignificar su imagen de ciencia, sus modelos de alfabetización científica empleados en su práctica pedagógica a fin de construir una ciencia escolar próxima a los estudiantes y a sus emociones como sujetos epistemológicos. Ello implica reflexionar profunda, concienzudamente y críticamente sobre el viraje curricular intencional, la selección de contenidos y lo que deben desarrollar en el aula por encima de las modas del ahora lo que debe saber conocer, saber hacer y saber hacer con otros, los niños, las niñas y los jóvenes, en este punto del tiempo.

Referencias

- Acevedo, J.A., Vázquez, A., y Manassero, M.A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2). http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_2_1.pdf
- Adúriz, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las Ciencias Naturales*, Fondo de Cultura Económica.
- Adúriz, A. (2020). *Enseñanza de las ciencias naturales en tiempos de pandemia. Repensando contenidos, métodos...y finalidades*. Instituto CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.
- Bertalanffy, L. (1974). *Robots, hombres y mente: la psicología en el mundo moderno*. Guadarrama.
- Bogdan T, R., y García, A. (2021). «De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3093>
- Bravo B., Bouciguez M. J., y Braunmüller, M. (2019) Una propuesta didáctica diseñada para favorecer el aprendizaje de la *Inducción Electromagnética básica y el desarrollo de competencias digitales*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1203.
- Brunetti, J., y Ormart, E. (2010). El lugar de la Psicología en la epistemología de Khun. *Cinta Moebio*, 38, 110-121.
- Campanero, J., y Otero, C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*,

18(2),155-169.

<http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21652../21486>

Cañal, P., Criado, A., García, A., y Muñoz, G. (2013). La enseñanza relativa al medio en las aulas españolas de educación infantil y primaria: concepciones didácticas y práctica docente. *Investigación En La Escuela*, 81, 21–42. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i81.02>.

Céspedes, C., y Robles, C. (2016). Niñas y Adolescentes en América Latina y el Caribe. *Deudas de igualdad* (Serie: Asuntos de Género No. 133). Naciones Unidas-CEPAL-UNICEF.

Clegg, T., y Kolodner, J. (2014). Scientizing and Cooking: Helping Middle-School Learners Develop Scientific Dispositions. *Science Education*, 98(1), 36–63

Colwell J., Hunt S. Reinking D. (2013) Obstacles to Developing Digital Literacy on the Internet in Middle School Science Instruction. *Journal of Literacy Research*, 45(3), 295-324.

Cudmani, L, Pesa, M; y Salinas, J. (2000). Hacia un Modelo integrador para el aprendizaje de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*,18(1), 3-13. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21627/21461>

Cudmani, L. De Salinas, J; y Pesa, M. (1994). ¿El aprendizaje de las ciencias implica sólo un cambio conceptual? *Memorias del II Simposio de Investigadores en Educación en la Física*, 76-80.

Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de educación para el siglo XXI*. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores, CLACSO

Domènech, J. (2019). STEM: Oportunidades y retos desde la Enseñanza de las Ciencias. *Revista De Ciències De l'Educació*, 1(2), 154–168. <https://doi.org/10.17345/ute.2019.2.2646>

España. E. (2008). Conocimiento, actitudes, creencias y valores un tema socio-científico relacionado con los alimentos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 4(1), 1-12. <http://revista.iered.org/actual/pdf/csolarte.pdf>.

Espinosa, J., y Pons, L. (2020). Dimensión afectiva en la educación: relatos escolares en una región intercultural. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 30, 84-107. <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2683>

- Ezquerro, A; Mafokozi, J; Campillejo, A.G; Beneitez, A.E; y Morcillo, J.G: (2019). Tendencias de las investigaciones sobre la ciencia presente en la sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(3), 31-47. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2727>
- Ezquerro, A; y Magaña, M. (2017). Identificación de contextos tecnocientíficos en el entorno del ciudadano: estudio de caso. *X Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las Ciencias*, 645-649.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A., y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 477-488. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21841>
- Flores, A. (2016). “¿Los estudios CTS tienen un sexo? Mujeres y género en la investigación académica”. *Revista CTS* 31, (11), 61-92.
- Foerster, H (1991). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa.
- Forzani E. (2018) How Well Can Students Evaluate Online Science Information? Contributions of Prior Knowledge, Gender, Socioeconomic Status, and Offline Reading Ability. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 385-390.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva México, Siglo XXI Editores.
- Furió, C.; Iturbe, J., y Reyes, J.V. (1992). Contribución de la resolución de problemas como investigación al paradigma constructivista de aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 24, 89-99. <https://doi.org/10.12795/IE.1994.i24.08>
- García, I., Vilches, A., y Galiana, L. (2021). Identificación de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal de la actividad científica por maestros y maestras en formación. Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25 (2), 193-212.
- García, S., y Pérez, E. (2017). *Las ‘mentiras’ científicas sobre las mujeres*. La Catarata.
- Garmendia, M., y Guisasola, J. (2015). Alfabetización científica en contextos escolares: ¡El Proyecto Zientzia Live! *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12 (2).
- González, M. (2017). Ciencia, tecnología y género. *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología(CONACYT)* https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u38/CTS-M.Gonzalez-modulo-4.pdf

- Guevara, E., y Flores, M. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 170-201. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.3>
- Harlen, W. (2010). Principios y grandes ideas de la educación en ciencias. *Asociation for Science Education College Lane*, Hatfield, Herts. Versión en español. <http://innovec.org.mx/home/images/Grandes%20Ideas%20de%20la%20Ciencia%20Español%2020112.pdf>
- Hernández, V., Gómez, L., Quintana, F., Muñoz, H., Toledo, V., Riquelme, B., Henríquez, S., Zelada, y E. Pérez. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos- Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n1/art04.pdf>
- Kelley, T. R. y Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3 (11), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Kenneth, T. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (3), 301-314. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v28-n3-tobin/3-pdf-es>
- Khun, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kirschner P.A., Sweller, J., y Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41, 75–86.
- Laguna, H; Cocho, G; y Miramontes, P. (2016). La revolución filosófica de Kuhn. *Discusiones Filosóficas* 28, 44-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v17n28/v17n28a04.pdf>
- Laudan, L; Donovan, A; Laudan, R; Barker, P; Brown, H; Leplin, J; Thagard, P; y Wykstra, S. (1986). Scientific change: philosophical models and historical research; *Synthese*, 69, 66-223. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00413981>
- López, D. M. (2017). «Visiones deformadas de la ciencia en la enseñanza del concepto de elemento químico». *Enseñanza de las ciencias: revista de*

investigación y experiencias didácticas, Extra, 3747-52.
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337433>

Martín, J. (2021). Nada es lo que parece: una reflexión sobre visiones deformadas de la ciencia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 2(50), 257-274.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9996/9440>

Martínez, M. (2012). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. 2da edición. 1996 (reimpresión 2011).

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Edición Dolmen Ensayo.

Maturana, H; y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento*. Debate.

Mayer R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist* 59, 14–19.

Mellado, V; Borrachero, B; Brígido, M; Melo, L; Dávila, A; Cañada, A; Conde M; Costillo, E; Cubero, J; Esteban, R; Martínez, G; Ruiz, C., y Sánchez, J. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias, *Enseñanza de las ciencias*, 32(3), 11-36. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enciencias>.

Melo L., Cañada F., y Mellado V. (2017). Exploring the emotions in Pedagogical Content Knowledge about the electric field. *International Journal of Science Education*, 39 (8), 1025-1044.

Molina, N., y González, P. (2021). Ciencias naturales y aprendizaje socioemocional: una experiencia desde la enseñanza de las ciencias basada en la indagación. *Revista Saberes Educativos*, 6, 25-58.

Mora, A. (2020). *Propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales en la clase de ciencias naturales con estudiantes de grado cuarto de una institución educativa de Madrid Cundinamarca* (tesis de magíster). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Mora, F. (2016) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Moreira, M; Caballero, M.C, y Rodríguez, M.L. (1997). Aprendizaje significativo un concepto subyacente. En *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. 19-44. Traducción Ma. Luz Rodríguez Palmero.

- Moreno, J. (2002). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: Sistémica, Cibernética e Información. En *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*, 25-37, Corporación para el desarrollo COMPLEXUS: ICFES/UNESCO.
- Morin, E. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Corporación para el desarrollo Complexus.
- Nova J; y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Aprender_a_aprender.pdf
- OECD (2016). *PISA 2015. Assesment and Analytical Framework : Science, Reading, mathematical and scientific literacy*. OECD.
- Olivo, J. (2017). Caracterización de estudiantes exitosos: Una aproximación al aprendizaje de las Ciencias Naturales. CPU-e. *Rev. Investig. Educ*, 25, 114-14.
- Olivo, J. (2019). Interpretativa de docentes de ciencias sobre estudiantes exitosos. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 17-34. <https://doi.org/10.5209/RCED.57395>
- Osborne, J. (2014). Teaching Scientific Practices: Meeting the challenge of change. *J Sci Teacher Educ*, 25, 177-196.
- Osborne, J., Simon, S. y Collins, S. (2003). Attitudes toward science: a review of the literature and its implications. *Internacional Journal of Science Education*, 23(5), 448-467.
- Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de Facultad de Ciencias económicas: Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>
- Paz, H., y Jessup, M. (2007). Visiones deformadas de la ciencia y la enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos. *Revista Educación en Ingeniería*, 4, 13-25.
- Perales, F.J. (2018). El área de Didáctica de las ciencias Experimentales en España: entre la tribulación y la esperanza. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.3915>
- Pereira, A. (2016). *La educación científica en valores: una necesidad en el aula de ciencias naturales de secundaria*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad Internacional de la Rioja.

<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3993/PEREIRA%20HERNANDEZ%2C%20ANDRES.pdf?sequence=1>

Peréz, A. (2013). *Actitudes hacia la Ciencia en Primaria y Secundaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Pérez, A. y Pro, A. (2005). *Evaluación nacional de actitudes y valores hacia la ciencia en entornos educativos*. FECYT

Pérez, A. y Pro, A. (2013). Estudio demoscópico de lo que sienten y piensan los niños y adolescentes sobre la enseñanza formal de las ciencias. En V. Mellado y otros: *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias y de las Matemáticas. Volumen II*. (pp. 495-520). Grupo de Investigación DEPROFE.

Pérez, A; y Pro, A. (2018). Algunos datos sobre la visión de los niños y de las niñas sobre las ciencias y del trabajo científico. *IQUAL, Revista de Género e Igualdad* 1, 18-31. <http://dx.doi.org/10.6018/iQual.306091>.

Pérgola, M. S., y Galagovsky, L. (2020). Enseñanza en contexto: la importancia de revelar obstáculos implícitos en docentes. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 45-64. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2822>

Petrucci, D. (2017). Visiones y actitudes hacia las Ciencias Naturales: consecuencias de la enseñanza. *Revista electrónica en Educación en Ciencias*, 12 (1), 29-42. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81775/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Picardo, O. (2002). *Educación y Realidad: Introducción a la filosofía del aprendizaje*. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica o Primaria. Edición Cartado.

Pipitone, C., Guitart, J., Agudelo, C., y García Lladó, A (2019). Favoreciendo el cambio emocional positivo hacia las ciencias en la formación inicial del profesorado. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3 (1), 41-54. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.1.4608>

Porlán, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(3), 5-22. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2795>

Porlán, R.; Rivero, A., y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>

- Pro, A. (2002). ¿Qué procedimientos y actitudes debemos enseñar según los programas de ciencias? *Alambique*, 33, 37-48.
- Pro, A. (2012). Los ciudadanos necesitan conocimientos de ciencias para dar respuestas a los problemas de su contexto. En E. Pedrinaci: *11 ideas clave: El desarrollo de la competencia científica*, 83-104. Graó
- Pro, A. y Pérez, A. (2014). Actitudes de los alumnos de Primaria y Secundaria ante la visión dicotómica de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 111-132.
- Pro, A.; Pérez, A. y Tárraga, P. (2009). ¿Científico? Sí, pero... Opinión de los escolares españoles sobre los científicos y su trabajo. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 3649-3656
- Pro, A; Pro, C, y Rodríguez, J. (2019). Estudio de la adquisición de subcompetencias sobre comunicación audiovisual de los maestros en formación inicial. *Ápice: Revista de Educación Científica*, 3(1), 29-39. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.1.4618>
- Pro, C; Pro, A, y Serrano, F. (2018). ¿Cómo utilizan los maestros en formación inicial sus conocimientos didácticos en el diseño de una prueba experiencial para evaluar subcompetencias de estudiantes de educación primaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 36(2), 43-62: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2498>
- Raynaudo, G., y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Retana D. A., De las Heras, M., Vázquez, B., y Jiménez, R. (2018). “El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15, (2).
- Robardet, G y Johsua, S. (1997). *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Cerse 3, 57-83. Université de Caen.
- Rocard, M. (2007). *Science Education now: a new pedagogic for future of Europe*. Comisión Europea.
- <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardfinal.pdf>

- Romero M. (2017). El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (2), 286-299. <http://hdl.handle.net/10498/19218>
- Romero, Y., Tuay, R., y Pérez, M. (2021). Relación emociones y educación en ciencias: estado del arte reportado en eventos académicos. *Praxis & Saber*, 12(28),182-197. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11173>
- Sánchez, J., Cañada, F., y Dávila, M. (2018). Emotional responses to innovative science teaching methods: Acquiring emotional data in a general science teacher education class. *Journal of Technology and Science Education JOTSE*, 8, (4), 346-359. <https://doi.org/10.3926/jotse.408>
- Sanmartí, N; y Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación científica*, 1(1), 1-16.
- Segarra, A. (2017). «Uso de los museos para contribuir a superar las visiones deformadas de la ciencia». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 3827-32. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337516>
- Sloep, P; y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 37, 55-63.
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (I): Resumen del camino avanzado. *Revista Eureka y Divulgación de las Ciencias*, 1, 2-20.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1992). El modelo constructivista y las relaciones Ciencia/ Técnica/ Sociedad (C/T/S). *Enseñanza de las Ciencias*, 10 (2), 1-186. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/39819/93186>
- Solomon, J. y Aikenhead, G. (1994). *STS education: International perspectives on reform. Ways of knowing science series*. Teachers College Press.
- Tamayo, D., Tabares, L., Muñoz, M., Segura, S, Atehortúa, Y., y Ocampo, E. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima*, 32, 105-125.
- Valverde, G., Almeida, E., Sumba, M., y Jiménez, M. (2020). Educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de Ciencias Naturales en niños con TDAH. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 234-

245. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000300006&lng=es&tlng=es.

- Valverde-Crespo, D; Pro-Bueno, A; y González-Sánchez, J. (2020). La información científica en Internet vista por estudiantes de Educación secundaria obligatoria: Un estudio exploratorio de sus competencias digitales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencias*, 171.
- Vilches, A., Gil, D., y Solbes, J. (2001). Las relaciones CTS y la alfabetización científica y tecnológica. *Actes V Jornades de la Curie*, (pp. 72-81).
- Wilinski, A; Méndez, M; y Martínez, I: (2014). La complejidad como opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral. *Revista de Pedagogía* 34-35. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65932613007.pdf>



Estrategias de vinculación con la comunidad en la UIEM: un estudio de caso

Strategies of community association with the community in the UIEM: a case study.

Recibido: 01/30/2021 | Revisado: 09/13/2021 | Aceptado: 24/02/2021 |
Online first: 25/02/2022 | Publicado: 30/06/2022



Iskra de la Cruz Hernández

Universidad Industrial de Santander

Iskra.delacruz@correo.uis.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2082-3616>

Resumen: El artículo analiza el diseño y ejecución curricular de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, orientada en el segundo semestre de 2017 en la Licenciatura de Comunicación Intercultural (LCI) de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). A través de un diseño metodológico guiado por los principios de la investigación etnográfica en educación, se presenta el estudio de un caso desarrollado en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, Atlacomulco. El análisis de la implementación destaca el papel de la vinculación en la educación intercultural y ofrece un conjunto de estrategias curriculares para que sea reorientada desde un “enfoque antropológico activista” y una “etnografía reflexiva”; de ese modo, puede avanzar hacia un trabajo de diseño curricular conjunto con las comunidades. El estudio aborda: 1) un diseño curricular desde la formulación de estrategias para desarrollo del eje de vinculación en la LCI; 2) los resultados de un trabajo etnográfico de vinculación de los estudiantes con la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, Edo. de México; y 3) el aporte de la experiencia pedagógica al modelo de Universidades Interculturales. Las

Abstract: The article analyzes the design and curricular execution of the course “Strategies of community association”, oriented in the second semester of 2017 in the Degree of Intercultural Communication (LCI) of the Intercultural University of the State of Mexico (UIEM). Through a methodologic design guided by the principles of the ethnographic investigation in education, the study of a case developed in the community of San Lorenzo Tlacotepec, Atlacomulco. The analysis of the implementation emphasizes the paper of the community association in the intercultural education and offers curricular strategies so that activist is reoriented from a “anthropological activist approach” and a “reflexive ethnography”; that way, it can advance towards a work of curricular design with the communities. The study approaches: 1) a curricular design from the formulation of strategies for development of the community association in the LCI; 2) the results of an ethnographic work of entailment of the students with the community of San Lorenzo Tlacotepec, Edo. of Mexico; and 3) the contribution of the pedagogical experience to the model of Intercultural Universities. The conclusions contribute to the reflections on the curricular space in the intercultural education, to the development of a critical interculturalidad from communitarian educative projects; and to consider the political and asymmetric relations of the communities where these universities are inserted.

conclusiones contribuyen a las reflexiones sobre el espacio curricular en la educación intercultural, al desarrollo de una interculturalidad crítica desde proyectos educativos comunitarios; y a tener en cuenta las relaciones políticas y asimétricas de las comunidades donde se insertan estas universidades.

Palabras clave: educación intercultural, vinculación con la comunidad, educación superior, currículo, interculturalidad.

Keywords: intercultural education, community association, higher education, curriculum, interculturality.

Introducción¹

Las Universidades Interculturales (UI) en México fueron promovidas por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)¹ y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con los estados de la federación, estas instituciones con características propias buscaron adaptar el modelo de educación universitaria a los contextos rurales e indígenas. También, son resultado de las luchas reivindicativas sociales y políticas, principalmente, de los pueblos indígenas. Este trabajo surge de mi orientación de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UIEM, durante el segundo semestre de 2017, donde se analizaron las formas de la vinculación con las comunidades como parte de la interculturalidad y la comunalidad (Dietz, 1999; Dietz y Mateos, 2011), desde una postura política que reconoce la presencia del conflicto, las diferencias y las relaciones asimétricas.

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México, fue la primera de trece en inaugurarse, en el año 2004. La UIEM se ubica en zonas próximas a comunidades indígenas, pues se propone generar un diálogo permanente con sus miembros, aunque no es exclusiva para la población indígena. La oferta educativa se encuentra diversificada en estas instituciones, todas ellas promueven la participación de profesionales indígenas e invitan a la articulación del “conocimiento académico” para relacionarlo con los “conocimientos locales”. Las funciones sustantivas de la Universidad Intercultural son la docencia, la investigación, la preservación y difusión de la cultura, la extensión de los servicios y la vinculación con la comunidad. Los ejes transversales son: lengua, cultura y vinculación con la comunidad; disciplinar; axiológico; metodológico; y las competencias profesionales (Casillas y Santini, 2009).

¹ En el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, las UI, son coordinadas por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), que cambió a Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública (DGESU).

La vinculación con la comunidad es una función sustantiva y un eje transversal de las UI, desde donde se deben realizar planes acordes con las necesidades de los diferentes programas. El vínculo con las comunidades se pensó para que se incorporen actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento en las UI, promoviendo así los saberes, conocimientos, las lenguas y culturas de los pueblos cercanos a estas instituciones, propone que el estudiante se formule preguntas sobre su pasado, su historia y su situación actual, y proyectar su comunidad al futuro.

El ingreso de estudiantes indígenas a las UI; los nuevos roles que surgen de la relación entre los estudiantes y los pobladores; el desarrollo de proyectos en las comunidades de los estudiantes, donde la universidad puede ser un puente y un espacio común con los pueblos; el cruce epistémico y el abordaje de conceptos e ideas que nos permitan construir un marco amplio sobre los pueblos y la diversidad lingüística y sociocultural de México, son las particularidades del modelo de vinculación en comparación con los modelos de extensión de las universidades convencionales (Cortés, Mendoza y Dietz, 2013).

Nos centraremos en la dimensión pedagógica-curricular de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, en San Lorenzo Tlacotepec (segundo semestre de 2017), dentro de este modelo de universidades. La asignatura busca trascender el “extensionismo” (Dietz y Mateos, 2010) (las actividades de prestación de servicios que ofrecen las universidades para sus entornos próximos) y se orienta hacia la construcción de relaciones y diálogos permanentes y simétricos entre la universidad y las comunidades.

La primera etapa del estudio se realizó a través de un análisis documental; a partir de una segmentación principal entre la documentación normativa, las experiencias investigativas y los textos teóricos sobre Educación intercultural, se exploró el campo del problema y la emergencia de la vinculación como un aspecto central de la educación intercultural. En un segundo momento, dedicado a la planificación curricular, se analizó y evaluó el estado del currículo “Estrategias de vinculación con la comunidad” y se avanzó hacia su actualización y rediseño curricular en calidad de profesora encargada. En una tercera fase, de corte etnográfico, se adelantó un conjunto de visitas a algunas comunidades aledañas a la UIEM y, producto de esta inmersión, se planificaron y llevaron a cabo tres visitas en profundidad a la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, a lo largo del segundo semestre 2017. Después, se evaluaron las actividades desarrolladas por los estudiantes, en conjunto con los miembros de la comunidad, a través de la socialización de los resultados en un espacio organizado por las autoridades comunitarias.

El objetivo principal es analizar el diseño e implementación del currículo de la asignatura.

Fundamentación teórica

El modelo de vinculación desde las UI considera que existen formas de pensamiento distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, que se deben reconocer y reconstruir como espacios de oportunidades para hacer “proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional”, que también generen impacto en todas las funciones sustantivas de la universidad (Casillas y Santini, 2009, p. 157). Esto implica el intercambio recíproco de saberes entre las comunidades y la universidad, desde posturas no dominantes donde la comunidad se nutre por los saberes universitarios y la universidad por los saberes comunitarios (González, 2011), tarea pendiente en la mayoría de la UI, donde no existen los comités de sabios que incidan en las orientaciones curriculares.

En el ámbito curricular y sobre la formación de profesionales, se han abordado los límites y problemáticas de este quehacer en diversos contextos (Alatorre, 2010, 2019; Ávila et al., 2016; González, 2011; Guerra y Meza, 2019; García y Hernández, 2019; Navarro, 2018). Las UI con más casos documentados son la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (Gómez López, 2014; Navarro, 2016, 2018; Navarro, Enríquez, Velasco y Estrada, 2014; Sartorello, 2007)) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) (De la Cruz y Olave, 2018; Santiago, Dorcé, Albino, González y González, 2018). Las principales temáticas han sido las prácticas pedagógicas, críticas y adaptaciones del modelo en contextos multiétnicos.

Sobre la formación de profesionales de la educación intercultural que desarrollan trabajo de vinculación, Alatorre (2019) encontró que existen dificultades que abarcan diferentes aristas en las investigaciones: a) las dinámicas de trabajo entre estudiantes y sus contrapartes comunitarias; b) la implicación o falta de implicación de estudiantes y docentes; c) las dificultades para ligar la experiencia vivencial con visiones de creciente nivel de abstracción y generalización (construcción teórica), y d) los obstáculos inherentes al funcionamiento de las instituciones académicas (p. 136).

A partir de la formación de estos actores en contextos diversos, se plantean preguntas clave con respecto al quehacer de la vinculación: “¿qué capacidades para la vinculación comunitaria se están generando en los estudiantes?, ¿de qué manera se establecen los vínculos con la comunidad y cómo estos vínculos contribuyen a mejorar la situación de vida de los pobladores?” (Navarro, 2018, p. 89). En las investigaciones publicadas por la UVI se encontraron tres distintos grupos de actores: En la UVI se trabaja la vinculación para fortalecer las capacidades de las

comunidades, de manera que puedan responder a problemas relacionados con sus recursos ambientales, derechos, bienestar familiar y social, a partir de un entramado entre comunidad, instituciones y proyectos propuestos. Estos esfuerzos enriquecen las visiones de los estudiantes y docentes sobre los procesos sociopolíticos, económicos y culturales, e invitan a reconocer el papel fundamental de los egresados de la UI, con una formación más nutrida y de múltiples aristas (Baronnet y Bermúdez, 2019; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

Las investigaciones que se han realizado en la UNICH y la UIEM abordan, principalmente, el tema y agencia del desarrollo sustentable a través de proyectos productivos, la comunicación intercultural, gestión cultural y salud intercultural. Se ha reflexionado sobre las relaciones que tienen los estudiantes y profesores con los campesinos de las diferentes regiones donde se ubican la UI, con las organizaciones políticas, las no gubernamentales y con los diferentes actores que participan en el proceso de vinculación. También se han trabajado los procesos de comunicación interpersonal y grupal “convergente”, la apropiación de medios y la gestación de espacios comunes de trabajo e intercambio de conocimientos y saberes, con sus dificultades y límites (Bustos, 2019; De la Cruz y Olave, 2018; Santiago et al., 2018).

Otras investigaciones han trabajado con las experiencias de estudiantes desde la propuesta de la interculturalidad crítica y los planteamientos que surgen de la teoría decolonial y las epistemologías del Sur (Sartorello y Peña, 2018). Para los estudiantes, trabajar vinculadamente es una forma de volver a sus localidades de origen, a sus prácticas culturales y a profundizar en aspectos lingüísticos y rituales.

En relación con la metodología “diálogos de saberes”, Argueta y Pérez (2011) resumen que existen seis puntos cruciales para abordar este tema: a) Las diferentes formas en que los seres humanos conocemos el mundo, b) qué hacer frente al desafío de la pluralidad de saberes, c) el estado actual de la situación conceptual sobre los conocimientos tradicionales o saberes locales, d) el reconocimiento del conocimiento tradicional por parte de la ciencia occidental y los estados, y e) las imposibilidades y posibilidades de que un diálogo pluralista sustituya el monólogo y, f) la construcción del diálogo de saberes como una utopía realista (p. 497).

Por su parte, para Ávila et al. (2016) el “diálogo de saberes” se ha usado en la educación popular e investigación comunitaria y se ha tomado como un principio y enfoque que se caracteriza por el reconocimiento de todos los sujetos que participan en los procesos de vincularse, es decir, se ha considerado como una “hermenéutica colectiva” (Ávila et al., 2016; Ghiso, 2000).

Esta postura, que reconoce las asimetrías desde donde se entablan los diálogos, invita a la recontextualización de las interacciones, el uso de nuevos dispositivos pedagógicos que reflexionen sobre las distintas realidades, y avanza hacia una “comunidad intercultural de investigación”. El diálogo de saberes es parte

de una condición de la democracia que incluye visiones, saberes e intereses, y que no solamente se basa en los conocimientos científicos (Leff, 2003).

Mato (2009) menciona que la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, instituciones de educación superior y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo (p. 56).

Las diversas instituciones educativas tienen la tarea de realizar cambios, mediante las políticas educativas y a nivel curricular, deben construir su agenda de docencia e investigación en diálogo con el entorno en que se insertan (Dietz, 2014). La CGEIB menciona al respecto que el diálogo intercultural de saberes busca promover y que implica la proyección de una nueva estrategia de aprendizaje que se apoya en la construcción de conocimientos significativos, inicialmente en el plano individual, pero que se reelabora de manera colectiva y colaborativa para acceder a un nuevo plano de conocimientos útiles al desarrollo del contexto.

Con respecto a los trabajos que profundizan y problematizan el modelo de vinculación, en relación con otros procesos político-organizativos y otros conceptos y disciplinas encontramos que investigaciones sobre fortalecer las culturas originarias y entablar diálogos con las comunidades (Galán y Navarro, 2016; González, 2009, 2016; Jiménez; 2011; Rojas, 2019; Salmerón, 2013), por un lado. Por otro lado, hay trabajos que abordan la relación entre comunidad-institución y la formación política de actores (Alatorre, 2010; Dietz, 2008; García y Moreno, 2009; González, 2007 y 2011; Guerra, 2008; Navarro, 2012), abriendo caminos y posibilidades poco exploradas que nos muestran más elementos para trabajar una vinculación verdaderamente colaborativa, no necesariamente fácil o sin presencia de conflictos.

Otras investigaciones, desarrolladas en la Universidad Veracruzana Intercultural, proponen el abordaje de la vinculación a partir de las relaciones entre investigación, docencia y vinculación, que combina los principios de la “antropología activista” con una “etnografía doblemente reflexiva”, a través de un proyecto denominado InterSaberes y un “Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI”. El proyecto apuesta por la diversificación del conocimiento universal académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, con dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales” (Dietz y Mateos, 2013; 2010). Su trabajo apuesta por un “diálogo de saberes” que involucre nuevas dimensiones donde la lengua, el enfoque intercultural y los actores involucrados generen nuevos espacios de empoderamiento que no reproduzcan esquemas asimétricos neoindigenistas de tipo monológico y monolingüe.

Sánchez (2015), por su parte, reflexiona sobre la concatenación de tres factores: las relaciones políticas que cada universidad tiene con las comunidades y organizaciones locales; las decisiones de las respectivas academias responsables de los programas que investiga; los perfiles y aportes profesionales de los diferentes docentes que integran el programa y realizan vinculación. Asimismo, Rojas Cortés (2019) menciona que trabajar el tema de vinculación en las IES, con enfoque intercultural, implica abordar los conceptos de comunidad, comunalidad y comunalismo. Por ejemplo, en el caso de las UI se promueve “el rescate de la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad” (Casillas y Santini, 2009, p. 41), pero existen otras propuestas sobre el abordaje de este concepto. Casillas y Santini (2009) mencionan que la categoría “comunidad” se ha modificado y ha pasado de ser un concepto estático a dinámico, influyendo las relaciones exógenas y a reconocer el carácter simbólico del territorio geográfico, además de resaltar su construcción sociohistórica.

Dietz y Mateos (2011) plantean que la comunidad, como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos, justifica y legitima la noción de comunalidad. Por su parte, Maldonado (2004 a, 2004 b) analiza el caso de Oaxaca, donde el concepto de comunalidad se ha reconfigurado con base en sus procesos de lucha.

Quijano (2000), desde otra perspectiva, propone que el trabajo de vincularse y de entablar un diálogo de saberes se relaciona con el concepto de descolonización, para indicar que los procesos de construcción de conocimientos deben dejar de pensarse desde la matriz colonial de poder. Mientras que Ghiso (2000) compara el diálogo de saberes con una práctica “hermenéutica de colectiva”; dialógica y recontextualizante, donde es posible estar atento a los sentidos, dispositivos y relaciones que limitan o potencian los encuentros.

Estas primeras publicaciones sobre investigaciones y trabajos abordan, principalmente, las experiencias de vinculación de manera descriptiva, en las cuales se hace énfasis en los límites, problemáticas y oportunidades que se presentan. Se complementan con las investigaciones que profundizan en el trabajo de vinculación, propuestas desde una mirada local, nacional e internacional, que buscan sistematizar resultados, estructurar las mallas curriculares en diferentes sedes, dialogar con otras universidades del país y de otros países, y mostrar los resultados de trabajar con nuevas metodologías, actores y saberes. Ambos avances son necesarios, sin embargo, faltaría analizar los procesos de vinculación desde la mirada de las comunidades.

Desarrollo

La UIEM es la primera UI que incluyó en su oferta educativa la Licenciatura en Comunicación Intercultural, hace 16 años. Actualmente, está estructurada en ocho semestres; durante la carrera se trabaja en potencializar las competencias reflexivas y comunicativas para fortalecer la formación académica; se dan bases para el manejo de los saberes y conocimientos de sus propias culturas y los problemas comunicativos regionales (UIEM-LCI, 2016).

La propuesta de contenidos del plan curricular de la Licenciatura en Comunicación Intercultural está estructurada en cuatro ejes: vinculación con la comunidad; formación disciplinar; lenguas; y el eje sociocultural. La asignatura de Estrategias de vinculación con la comunidad en la LCI ha sido impartida por diferentes profesores; cada uno debe actualizar el programa y la planeación con las cuales trabajará durante el semestre. El Eje de vinculación con la comunidad se aborda durante los ocho semestres de duración de la Licenciatura y evalúa un trabajo principal, el “Proyecto integrador”², desde el inicio al final de la carrera. En este proyecto están involucradas diferentes materias de un semestre y estas aportan contenidos particulares para un proyecto único.

Estrategias de vinculación.

La primera estrategia para la actualización del programa fue la revisión documental de los textos oficiales sobre la propuesta de vinculación desde el Modelo de las UI; esta documentación institucional se contrastó con el trabajo que se había realizado en la Licenciatura en Comunicación Intercultural y las otras licenciaturas de la UIEM. Se propuso dar un giro en el abordaje de la signatura, desde la combinación de los principios de una “antropología descolonizante/descolonizada” (Harris, 1991, citado por Dietz y Mateos, 2010, p. 110), autoreflexiva y comprometida con los autores y una “etnografía doblemente reflexiva”³ (Dietz y Mateos, 2010). Creemos, como González, Osorio y Vega (2017) que para no quedarnos con solo una serie de observaciones, de solo descripciones en una relación unilateral sujeto-objeto, o en el

² Es una estrategia curricular que se ha implementado en la Licenciatura, cuya finalidad es que las brigadas de estudiantes presenten un proyecto a partir de los contenidos en distintas asignaturas del semestre en curso y su trabajo de vinculación con las comunidades. A su vez, dichos proyectos se exponen en coloquios organizados por los estudiantes en los que reciben retroalimentación por parte de sus docentes y de autoridades comunales, en algunos casos (UIEM-LCI, 2016)

³ Es una metodología de investigación colaborativa desarrollada en las ciencias sociales y de la educación a través de una combinación de métodos etnográficos clásicos de observación participante y entrevistas orientadas al mundo de la vida, a partir de métodos participativos de cointerpretación, co-teorización y co-validar los resultados de la investigación empírica junto con los actores colaboradores, por otro lado. Resultado de una conversación dialógica y colaborativa entre los diferentes actores involucrados en los procesos de investigación (Dietz y Mateos, 2010).

empoderamiento de los actores comunitarios desde una “antropología activista”(Dietz y Mateos, 2010; Hale, 2006, 2008), era necesario plantear una “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz y Mateos, 2010) donde el investigador se posicione de la siguiente manera: “el sujeto a estudiar constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, por un lado, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una doble hermenéutica” (Dietz y Mateos, 2013).

Estas prácticas reflexivas reconocen el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en el encuentro etnográfico, entre el investigador externo y los líderes de la comunidad, sin dejar de reconocer la existencia de la dimensión normativa del quehacer antropológico.

También, propusimos que en el abordaje de la interculturalidad se analizara su versión funcionalista y se cuestionara el statu quo, para proponer una aplicación crítica y emancipatoria de la misma, que identificara los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria (Dietz, 2017) y que nos llevara a la construcción de la comunicación intercultural.

Antes de iniciar el semestre, durante el periodo de la revisión documental para la actualización del programa, se comenzó a realizar observación participante en cuatro comunidades aledañas a la UIEM, en las que no se había hecho vinculación en la LCI. Santiago Acutzilapa, San Lorenzo Tlacotepec, San Pablo Atotonilco y San Pedro del Rosal; todas comunidades de Atlacomulco, un municipio cercano a San Felipe del Progreso, municipio donde se encuentran las instalaciones de la UIEM en el Estado de México. Este primer encuentro nos llevó a presentar el proyecto de Universidades Interculturales y a escuchar a algunas autoridades de las comunidades, sus comentarios, quejas, intereses, dudas, y trayectorias político-organizativas.

Una vez que inició el semestre, se implementó en el salón de clases el “diálogo intercultural” (Fornet-Betancourt, 2000, 2004), pues este es un espacio privilegiado para poner a conversar las diversidades. El grupo con el que se trabajó estaba compuesto por estudiantes provenientes de las comunidades cercanas al municipio donde se localiza la universidad; estudiantes hijos de padres que nacieron en las comunidades aledañas que fueron llevados a la ciudad desde pequeños y, en menor cantidad, estudiantes que siempre habían vivido en otras ciudades, como la Ciudad de México. El diálogo intercultural es una estrategia que promueve la construcción de nuevos conocimientos, a través de procesos innovadores en tanto que logran la complementación de diferentes epistemes, ciencias, saberes u horizontes. Es un diálogo que posibilita el aprendizaje recíproco, justo y que integra saberes diversos.

Durante la segunda semana de clases se eligieron las comunidades con las que trabajaríamos; entre ellas, la que se reporta en este estudio de caso: San Lorenzo Tlacotepec.

Avanzamos en dos sentidos: en la competencia sobre “saber”, con la revisión de los primeros conceptos en los que tenían que reflexionar para utilizar en la primera salida de vinculación, a saber, comunidad, territorio y localidad. Y, en la competencia sobre “saber hacer”, los estudiantes comenzaron a utilizar sus diarios de campo, buscaron material, leyeron textos y consultaron sobre la práctica etnográfica. Antes de ir a las comunidades nos acompañó un profesor antropólogo de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, para profundizar sobre el uso del diario de campo.

Desde los estudios clásicos de la Antropología, el “trabajo de campo”⁴ puede ser una triada: teoría-método-técnica (Malinowski, 1972 [1922]; Levi-Strauss, 2011 [1955]; Geertz, 1997; Boas, 1932 [1896]; Radcliffe-Brown, 1957). En este caso, pensamos en el trabajo de campo como una estrategia reflexiva, esto implica la experiencia personal de andar, de vivir la travesía propia y la forma de reunir científicamente información, con las peripecias, disgustos, conflictos, predisposiciones afectivas y perceptivas y experiencias de viajes anteriores necesarias (Krotz, 1991). Sin perder la rigurosidad del estudio antropológico, se invita al estudiante a que se mantenga presente: que se convierta en interlocutor en un trabajo que implica dimensiones “interculturales”, “interlingües” e “interactorales” (Dietz y Mateos, 2011), en constante conflicto y negociación con la comunidad.

Los estudiantes realizaron diferentes visitas a las comunidades durante el semestre. Acordaron con algunos pobladores hacer “faena” (apoyar en tareas comunitarias como organizar la fiesta patronal). Como profesora de la asignatura acompañé, en tres momentos, a los estudiantes. Primero, para dialogar con las autoridades comunales y presentarlos; segundo, para que conocieran al resto del equipo docente; tercero, para intercambiar ideas sobre cómo mejorar la vinculación. El resto de del equipo docente realizó la visita, a mitad de semestre, para observar en conjunto el trabajo que se había hecho hasta el momento.

Los estudiantes guiaron a los profesores y los presentaron con más gente de las comunidades con las que habían tenido contacto. Asimismo, mostraron los avances de sus proyectos integradores y las dificultades, de los estudiantes y de la comunidad. El diálogo que se entabló fue: miembros de la comunidad-estudiantes-docentes.

El trabajo final de la asignatura era la entrega de una etnografía escrita por los estudiantes, sobre la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, que las autoridades aprobaron y para la cual brindaron información. De esta forma se está en concordancia con la hermenéutica doble, pues los actores comunitarios realizan sus

⁴ El trabajo de campo “constituye el elemento que diferencia. Hacer trabajo de campo se refiere sencillamente al hecho de que el objeto de estudio no se encuentra en el espacio de la cotidianidad del antropólogo, por lo que éste debe trasladarse a otro sitio para realizar su pesquisaes una técnica o un conjunto de técnicas, entre las que sobresale la mítica y pocas veces precisada “observación participante” para obtener la información empírica deseada” (Krotz, 1991).

prácticas que son escritas por los estudiantes y discutidas con los profesores para luego ser validadas por los miembros de la comunidad, es decir, se trata de un acto de varios pasos en que las voces se entrecruzan para dar cuenta de un solo objeto.

Este trabajo de campo combinó una orientación dialógica y colaborativa, que nos llevó a comprometernos con los actores y sus prácticas, desde una mirada hacia las estructuras del poder (resistencia, conflicto) que nos llevaron a acompañar a algunos líderes comunitarios en sus itinerarios de movilización en búsqueda de autonomía política. También nos atravesó la interacción vivencial y la transformación práctica, situándonos de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes (Dietz y Mateos, 2010, p.37), particularmente en esta comunidad donde la organización política nos invitó a entender un conjunto de representaciones geográficas, sociales, políticas y culturales.

La práctica etnográfica en San Lorenzo Tlacotepec, Estado de México.

San Lorenzo Tlacotepec es una localidad urbana que forma parte del municipio de Atlacomulco, uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México; Atlacomulco es considerado la “cuna del prisma”, lugar donde durante 46 años gobernó el Partido Revolucionario Institucional (PRI), mismo partido que se mantuvo en el poder durante 70 años en la presidencia de la República. San Lorenzo Tlacotepec se diferencia del resto de comunidades cercanas por la existencia de dos autoridades políticas: un delegado comunal (desde el modelo de autonomía política) y otro municipal (militante del PRI electo).

San Lorenzo Tlacotepec cuenta con una población de 8616 personas (INEGI, 2020). El grado de marginación de la localidad es “medio” (se mide la población analfabeta, la calidad y espacios de las viviendas) y el grado de rezago social “bajo” (se mide la educación incompleta por rangos de edades, la falta de acceso a los servicios básicos y la pertenencia de algunos electrodomésticos). Las principales actividades económicas son la agricultura y el cultivo de plantas de ornato en invernaderos. Cuenta con nivel precolar, primaria, secundaria y preparatoria. La lengua originaria es el Ñjato o mazahua; sin embargo, la habla una mínima parte de la población.

En la primera visita, previo al inicio del semestre, se acudió a las instalaciones del Ayuntamiento preguntando por “una autoridad política para presentarnos”. La dueña de una papelería, contigua al sitio de interés, identificó al representante: “es el que está recogiendo la basura” (15 de junio de 2017, diario de campo). El delegado terminó la actividad y se acercó, dijo: “tuvimos fiesta y aquí trabajamos temprano y todos porque la fiesta de ayer la disfrutamos todos” (15 de junio de 2017, diario de campo).

Después, se pasó a las instalaciones del Ayuntamiento. El delegado contó cómo un grupo de pobladores había tomado el edificio y propuesto una junta comunal que representaría a la comunidad y mostró algunas fotos de antiguos pobladores que estaban pegadas en una mampara. En su oficina había material de trabajo para el campo, no estaba colgado en la pared el cuadro con la foto del gobernador del Estado de México, como se acostumbra en todas las oficinas y dependencias de gobierno, y tenía unos mapas de la comunidad hechos a mano.

Se le presentó el modelo de universidades interculturales en México, se habló sobre el trabajo que venía desarrollando la UIEM en la región, específicamente la LCI y el interés de participar en el análisis de procesos comunicativos interculturales y comunitarios, de entablar diálogos y generar proyectos para y con la comunidades, sobre medios de comunicación, tradición oral, ejercicios periodísticos, plataformas digitales, comunicación gráfica y audiovisual (LCI, 2016), y sobre otros temas que le interesarán a la comunidad. Inmediatamente dijo que sí: “falta que los jóvenes volteen a ver sus comunidades, conozcan su historia y valores (...) Los estudiantes me pueden ayudar a hacer un buen mural de fotografías, unos mapas o videos sobre nuestro trabajo” (15 de junio de 2017, diario de campo). Comentó, además, que “estamos cansados de que el gobierno municipal venga en tiempos electorales y luego se olvide de nosotros; solo vienen a colgarse el collar de flores y se olvidan el resto de su mandato” (15 de junio de 2017, diario de campo).

En ese primer encuentro, el representante de la comunidad tuvo apertura al plan de vinculación: el trabajo etnográfico de los estudiantes, el trabajo comunitario conjunto, la elaboración de materiales para la comunidad, la evaluación del trabajo de los estudiantes y la entrega de un producto académico final.

El delegado citó en diversas ocasiones el caso de la comunidad purépecha de Cherán Michoacán, México ⁵, donde en el año 2011 las mujeres organizadas se pronunciaron por las calles de la comunidad frente al despojo cometido por grupos armados del narcotráfico. La comunidad las siguió y juntos organizaron la recuperación colectiva de su territorio al repique de las campanadas de la capilla del Calvario. El delegado comentó que ellos estaban aprendiendo de Cherán a “vivir dignamente”, para crear sus propias formas de autogobierno, sin partidos políticos ni policía.

En un segundo encuentro se tuvo contacto con el delegado municipal. Él habló sobre los recursos que el municipio otorga y los apoyos que les brinda el Ayuntamiento de Atlacomulco; comentó que “la presencia del gobierno está representada en ese tipo de ayudas sociales”, autorizó el trabajo de los jóvenes y

⁵ Esta comunidad michoacana fue invadida por grupos del narcotráfico, deforestando sus bosques y cobrando extorsiones y “derechos de piso”, y asesinando. El tejido social que habían roto fue reconstruido por la comunidad; organizaron, detuvieron las camionetas que se llevaban sus árboles y las quemaron, proponiendo un gobierno autónomo.

pidió que para trabajar sin problemas se entregaran siempre dos oficios, dirigidos a cada autoridad (17 de junio de 2017, diario de campo).

La Comunidad de San Lorenzo encarna un ejemplo de organización que es la antítesis de lo que, ingenua e idílicamente, queremos investigar sobre el trabajo en equipo o en comunidad. Es una comunidad que muestra profundas divisiones internas; un cuerpo heterogéneo con “señas de identidad”, no necesariamente de trabajo recíproco, y sí de una “lógica segmentaria” interna (Dietz y Mateos, 2010).

La propuesta del trabajo de campo como una estrategia “doblemente reflexiva” (Dietz y Mateos, 2011), aborda las experiencias comunitarias como “diseño curricular comunitario” (Dietz y Mateos, 2010). La comunidad de San Lorenzo Tlacotepec recurre a la intracultura y lo endógeno para proponer un proyecto político desde abajo. Los pobladores se forman, plantean metodologías y perspectivas para abordar los conflictos internos, formas de negociar sus decisiones, etc. La comunidad logra dinamizar la participación en la política local. Por otro lado, la Universidad Intercultural del Estado de México, que forma parte del mismo contexto y proviene de un currículo nacional, representa la propuesta de la interculturalidad, es decir “un enfoque exocultural” (Dietz y Mateos, 2010), que puede ser apropiable y funcional para los actores locales.

Ambas experiencias, tanto la política organizativa de la comunidad como las dinámicas que se dan dentro de la universidad, se convierten en modelos educativos que guardan relaciones no siempre exploradas y polifónicas que pueden resultar en diálogos interculturales.

Resultados obtenidos.

Esta investigación permitió reflexionar sobre la idea de la vinculación en el currículo de las Universidades Interculturales, donde se la concibe como “un espacio formativo [y] una herramienta de interacción permanente con las comunidades del entorno” (Casillas y Santini, 2009, p. 11). Tanto en lo normativo como en lo prescriptivo del Modelo, la vinculación es “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 2005, pp.87-100) en contextos donde “en una misma comunidad, o en un mismo grupo social y cultura persisten e interactúan diversas identidades sociales” (Pérez Ruiz, 2005, pp. 112-113); esta heterogeneidad vuelve más rico y complejo el proceso de vinculación.

En el caso estudiado, aunque el grupo de los comuneros disidentes quiere su autonomía y autogobierno, no han dejado de trabajar a la par de los delegados municipales. Los estudiantes, al transitar este tipo de comunidades conflictivas y estar en contacto con la gente, se convierten en actores medulares de las universidades. Así, tanto el mestizo como el indígena dejan de ocupar un lugar estático frente al reconocimiento social, político y jurídico en el ámbito de las universidades; en cambio,

generan “diálogos de saberes”, nuevos espacios de empoderamiento y acción conjunta (Dietz y Meteos, 2011).

La investigación sobre vinculación comunitaria en las UI es vital para evaluar el avance sobre lo prescriptivo; pero igual de sustancial es hablar sobre los nuevos actores que emergen en el modelo, los problemas reales de diálogo e interacción con las comunidades, los procesos de hibridación cultural y los conceptos de base, como un ejercicio reivindicativo más allá de la noción de “hacer comunidad”.

La experiencia en San Lorenzo Tlacotepec es un ejemplo de vinculación efectiva, por un lado, por la particularidad sobre la organización política y formación que la comunidad ya presentaba antes de conocerla, que nos llevó a repensar cómo estábamos trabajando la vinculación y qué estábamos omitiendo, en lo teórico y en lo práctico. Por otro lado, los estudiantes entretejieron lazos y generaron puentes entre la Universidad y la comunidad, convirtiéndose en “gestores interculturales” y “traductores interactorales” (Dietz y Mateos (2011, p.88).

De esta experiencia de vinculación se elaboraron materiales visuales que sirvieron a las autoridades comunales para mostrar la historia de la comunidad, poniendo en práctica y uso conocimientos y saberes que se entretejieron desde una dinámica dialógica. Los estudiantes aprendieron a analizar las estructuras de poder, acompañaron a diferentes actores en sus movilizaciones y reivindicaciones y reflexionaron sobre su práctica y posición en el proceso.

Para finalizar el semestre y los trabajos en conjunto, los delegados comunales organizaron un evento para hablar de las labores de la comunidad y del trabajo de los estudiantes de la UIEM; en esa actividad, recibieron un reconocimiento. En el semestre 2018-1, posterior al semestre en el cual se concentró esta investigación, la LCI, a través de un comité de profesoras que trabajan la temática del trueque y que estaban enteradas de los resultados del trabajo de vinculación realizado, promovieron la realización de la Tercera Feria del Trueque Intercultural, de la mano de las autoridades comunales de San Lorenzo Tlacotepec, espacio que asumimos como un efecto positivo del trabajo de vinculación reportado en este estudio de caso.

Conclusiones

Así como este caso, en las diferentes UI se presentan experiencias sobre los procesos de vinculación con las comunidades que nos pueden llevar a proponer nuevas opciones metodológicas descolonizantes, que diversifiquen el “conocimiento universal y académico” y se acerquen al “conocimiento local” (Dietz y Mateos, 2010, p. 109).

En lo teórico, implica el abordaje de los conceptos clave del modelo de las UI (diversidad, identidad, lenguas, género, inclusión, cultura, etc.) desde una mirada

reflexiva y crítica que profundice en las asimetrías y estructuras de poder. También, se deben promover contenidos y materiales diversos propuestos por las UI y las comunidades, es decir, mediar entre saberes y conocimientos de distintos tipos y fuentes.

En lo práctico, implica que la vinculación con las comunidades se trabaje desde la “etnografía doblemente reflexiva” y la “antropología activista” (Dietz y Mateos, 2010; González, Osorio y Vega, 2017), donde todos los involucrados seamos capaces de reconocer el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos y saberes en los encuentros etnográficos. Esto implica aprendizajes dialógicos y cooperativos, contruidos a través de procesos interactorales e interculturales.

En resumen, el estudio de caso desarrollado abona al conjunto de artículos, tesis, libros, documentos oficiales y otros textos, en dos sentidos. Por un lado, a un incipiente estado del arte sobre el trabajo de vinculación con las comunidades en la Universidades interculturales; por otro lado, para proponer nuevas estrategias que nos lleven a metodologías descolonizantes, con la participación de diferentes actores, en circulación y complementación con otras experiencias de las UI.

Esto representa, en otros términos, la oportunidad para seguir(nos) formando desde un modelo menos retórico de la interculturalidad y seguir afrontando las dificultades, conflictos o resistencias, para trabajarla desde una mirada crítica. Esta orientación abrirá nuevas posibilidades para seguir gestando cambios en conjunto con las comunidades, desde una vinculación reflexiva y dialógica que asuma el legado de quienes comenzaron las luchas por las reivindicaciones y derechos de los pueblos de México.

Referencias

- Alatorre, F. (2010). La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios: logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. En C. Velasco & Z. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 317-344). Universidad Pedagógica Nacional.
- Alatorre, F. (2019). *La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.135-174). Anuies.
- Argueta, A., y Pérez, M. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. En A. Argueta, E. Corona y P. Hersh (Coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro

Regional de Investigación Multidisciplinaria/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Iberoamericana.

Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783.

Baronnet, B. y Bermúdez, F. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Anuies.

Boas, F. (1932). *Anthropology and Modern Life*. Nueva York: Dover Publications.

Bustos Córdova, R. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN Morelos*. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.245-276). Anuies.

Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. Distrito federal / SEP.

De la Cruz, I. y Olave, G. (17 de noviembre de 2018). Currículo inclusivo: un caso de vinculación con la comunidad en la Universidad Intercultural del Estado de México[ponencia]. *II Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad*.

Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21(1), 35-60.

Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). IESALC-UNESCO.

Dietz, G. (2014). Diversidad e interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos desde el contexto mexicano. En Q. Ruwastin (ed.), *Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la Universidad* (pp. 71-94). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuiculco*, 48, 107-131.

- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). ¿Gestionando la diversidad? Docencia, investigación y vinculación comunitaria en la Universidad Veracruzana Intercultural. En J. Ordóñez Cifuentes y S. Bautista Cruz (coords.), *XIX Jornadas Lascasianas Internacionales: La enseñanza de los contextos étnico-nacionales* (pp. 87-102). UNAM.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. CGEIB-SEP.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización*. DEI.
- Galán López, F. y Navarro Martínez, S. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. *La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco Desacatos*, 52, 144-159.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gómez López, M. (2014). *Ser joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Oaxaca, México: Ciesas, Unidad Pacífico Sur.
- González Apodaca, É. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11.
- González Apodaca, É. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. CIESAS.
- González Ortiz, F. (2007). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera universidad intercultural de México. *Ra Ximhai*, 3(2), 243-272.

- González Ortiz, F. (2011). La vinculación universitaria en el Modelo de Educación Superior Intercultural En México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3), 381-394.
- González Ortiz, F, Osorio Ballesteros, A. y Vega Bolaños, S. (2017). Descripción reflexiva sobre la cultura del consumo en centros comerciales en el valle de Toluca, México. *Revista de antropología experimental*, 17, 117-135.
- Guerra García, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D.Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina* (pp349-358.). IESALC-UNESCO.
- Guerra García, E. y Meza Hernández, M. (2019). La comunidad en el curriculum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Intercultural de Sinaloa. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.203-238). Anuies.
- Hale, C. (2006). Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 21(1), 96- 120.
- Hale, C. (2008). Introduction. En C. Hale (ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship* (pp. 1-28). University of California Press.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). *Censo General de Población y Vivienda 2020*. www.inegi.org.mx
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración. Pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-24.
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico, *Alteridades*, 1(1), 50-57.
- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, 13-40.
- Levi-Strauss, C. (2011). *Tristes Trópicos*. Paidós.
- Malinowski, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Península.

- Maldonado, B. (2004a). Comunalidad y educación en Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42).: IEEPO.
- Maldonado, B. (2004b). Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca. En L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz Ortega y V. M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42). IEEPO.
- Mateos Cortés, Laura S., Dietz, Gunther, y Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70),809-835. [fecha de Consulta 12 de febrero de 2020]. ISSN: 1405-6666.
- Mateos Cortés, L., Mendoza G., y Dietz, G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 307-343). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES.
- Mato, D. (coord.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Unesco.
- Navarro Martínez, S. (2012). La interculturalidad desde el contexto comunitario: Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. En E. Hernández, R. Contreras y R. Ramírez (coords.), *Estudios de los procesos interculturales: Comunidad, redes, construcciones mediáticas, experiencias organizativas, procesos de construcción y humanismo* (pp. 110-129). Universidad de Málaga.
- Navarro Martínez, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas. UNICACH.
- Navarro Martínez, S. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 88-102.
- Navarro Martínez, S., Enríquez Méndez, J., Velasco González, P. y Estrada, J. (2014). *La vinculación comunitaria: estrategias para su fortalecimiento desde la Educación Superior, El caso del Cesder sede San Cristóbal de Las Casas*. Documento inédito.

- Pérez Ruiz, M. (2005). La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M Lisbona Guillén (coord.), *La Comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. El Colegio de Michoacán / Universidad de Ciencias y Artes de Chipas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1957). *Method in Social Anthropology*. University of Chicago Press.
- Rojas Cortés, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En A. Rojas Cortés (ed.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Anuies.
- Salmerón, F. I. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S. Enrique Hernández Loeza, M. Ramírez Duque, Y. Martínez y A. Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 343-349)UIEP, UCI-RED, UPEL.
- Sánchez, A. (2015). *Informe que compara las experiencias de las licenciaturas en Desarrollo Sustentable que se imparten en las universidades interculturales*. CGEIB-SEP.
- Santiago et al. (13 de agosto de 2018). Redes solidarias de producción y consumo: una experiencia de vinculación UIEM y campesinos de noreste del Estado de México, México[ponencia]. CONGRESO LATINOAMERICANO. X CONGRESO BRASILEIRO.V SEMINÁRIO DO DF E ENTORNO.
- Sartorello, S. (2007). Conversaciones interculturales: L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*, 1(9), 3-6.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178.
- UIEM-LCI. (2016). *Documentos de conformación de la Licenciatura en Comunicación Intercultural*. San Felipe del Progreso.



¿Trayectorias Educativas Interculturales? Relatos Etnográficos de Alumnado de Aulas Específicas de Adaptación Lingüística

*Intercultural Educational Trajectories? Ethnographic
Accounts of Students of Specific Classrooms of Linguistic
Adaptation*

Recibido: 09/03/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 24/02/2022 |
Online first: 25/02/2022 Publicado: 30/06/2022



Nazaret Lastres Aguilar

Instituto de Migraciones. Universidad de Granada (España)

nazaretla@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-1983-2766>



Antonia Olmos Alcaraz

Instituto de Migraciones. Universidad de Granada (España)

antonia@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-5852-64>

Resumen: En el artículo analizamos cómo algunas acciones educativas –incluidas nominalmente bajo el paradigma de la interculturalidad en España– son experimentadas por los escolares que las protagonizan. Nos aproximamos a esta cuestión reflexionando sobre los distintos usos y derivas que han tenido las nociones de interculturalidad e interculturalismo (Dietz, 2017), especialmente en nuestro contexto de estudio (García, Pulido y Montes, 1999). La metodología de trabajo ha sido etnográfica, habiendo realizado observación participante, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a distintos agentes escolares. Focalizamos en esta ocasión en datos producidos a partir de entrevistas biográficas y relatos de vida de chicos/as que han sido atendidos a lo largo de su escolaridad por dispositivos como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. El objetivo ha sido acercarnos a sus trayectorias educativas, en tanto que alumnado que, en su infancia y/o adolescencia, ha participado de programas diseñados para la atención de

Abstract: In the article we analyse how some educational actions - nominally included under the paradigm of interculturality in Spain - are experienced by the schoolchildren who carry out them. We approach this question by reflecting on the different uses and drifts that the notions of interculturality and interculturalism have had (Dietz, 2017), especially in our study context (García, Pulido & Montes, 1999). The work methodology has been ethnographic, having carried out participant observation, discussion groups and semi-structural interviews with different school agents. We focus on this occasion on data produced from biographical interviews and life stories of boys and girls who have been attended throughout their schooling by devices such as the Temporary Language Adaptation Classrooms. The objective has been to get closer to their educational trajectories, as students who, in their childhood and / or adolescence, have participated in programs designed to intervene over migrant's schoolchildren who do not know the language of the school. The results of the research suggest that the model for diversity management

escolares procedentes de las migraciones que desconocen la lengua de la escuela. Los resultados de la investigación apuntan a que el modelo para la gestión de la diversidad implementado en el contexto de estudio refleja una “deriva retórica” de la interculturalidad misma. Estaríamos así ante una interculturalidad de carácter funcional (Tubino, 2019); que contribuiría a mantener las estructuras de desigualdad fruto de las dinámicas coloniales de la modernidad (Walsh, 2012).

implemented in the study context reflects a “rhetorical drift” of interculturality itself. We would thus be facing an interculturality of a functional nature (Tubino, 2019); that would contribute to maintaining the structures of inequality resulting from the colonial dynamics of modernity (Walsh, 2012).

Palabras Clave: Interculturalidad; Educación Intercultural; Migraciones; Etnografía; Relatos de vida; Alumnado.

Keywords: interculturality; Intercultural Education; Migrations; Ethnography; Ethnographic accounts; Students.

Introducción

Abordar académicamente la interculturalidad nos obliga a analizar las complejidades de la misma producto de su actual deriva polisémica dentro de las ciencias sociales. A este respecto Dietz (2017) propone hablar de “ejes semánticos de la interculturalidad” para considerar la amplitud de aproximaciones teóricas y conceptuales que se han hecho sobre la misma. De esa manera el autor identifica tres formas posibles analizar los acercamientos que se han hecho al estudio de la interculturalidad: en función de si se trata de aproximaciones de carácter descriptivo (de una realidad dada) o normativas/prescriptivas (que indiquen cómo debemos proceder para caminar hacia la interculturalidad); atendiendo a la noción de cultura subyacente (más o menos esencialista, estática, procesual o dinámica); y, en tercer lugar, considerando el potencial crítico o ausencia del mismo en cada aproximación en cuestión (Dietz, 2017).

En nuestra investigación nos serviremos de esta propuesta de abordaje para realizar un análisis intencional de los trabajos académicos que van a sustentar nuestro andamiaje teórico. Así rescatamos trabajos de carácter normativo/prescriptivo para evidenciar cómo la teoría (cómo se define programáticamente en nuestro contexto de trabajo la “interculturalidad”) difiere y/o dialoga con la realidad empírica; rescatamos trabajos que sostienen una noción de interculturalidad acorde con una idea de cultura procesual y dinámica (que nos servirán para evidenciar las limitaciones de las implementaciones políticas que analizamos); y rescatamos también aquellas propuestas que se evidencian más críticas y que pueden servir para “identificar los conflictos inherentes [a un contexto dado] y las fuentes de transformación societaria” (Dietz, 2017, p.192). Todo ello no sin antes poner sobre la mesa cómo, en nuestro contexto de estudio, el paradigma de la interculturalidad se ha venido desarrollando fundamentalmente sobre el mundo

de la escuela y para hablar de “educación intercultural” (Dietz, 2003, 2012; García, Granados y García-Cano, 2000; Olmos Alcaraz y Contini, 2016). De hecho nuestra investigación se aproxima al estudio del paradigma intercultural en espacios educativos formales, a través de la observación de un dispositivo de atención a la diversidad, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), y el paso por el mismo de alumnado procedente de las migraciones.

Algunas de las investigaciones más detalladas que ha tratado de tipificar los modelos teóricos de gestión de la diversidad acerca de los espacios educativos son las de García, Pulido y Montes del Castillo (1999) y Dietz (2003, 2012). Ambas propuestas parten de los trabajos de Banks (1986) y son particularizadas por los autores a partir de discusiones con otros especialistas en la materia dentro y fuera de España. Aunque con distintos matices y profundidad, todos ellos coinciden en señalar la existencia de modelos de corte asimilacionista, modelos de corte multiculturalista y modelos de corte intercultural. Con respecto a los diferentes posicionamientos/propuestas del tercer tipo mencionado, a su vez, los trabajos citados destacan subtipos: la educación antirracista (García, Pulido y Montes, 1999; Dietz, 2003, 2012); los modelos que propugnan “educar para transformar” (García, Pulido y Montes, 1999; Dietz, 2003, 2012); los modelos que tienen como objetivo “educar para interactuar” (Dietz, 2003, 2012); y los que entienden que la educación ha de ser un medio para descolonizar (Dietz, 2012). En nuestro trabajo repensamos el paradigma intercultural en espacios educativos un contexto concreto, Andalucía, a la luz de las tipologías y/o modelos teóricos mencionados. El objetivo será poner a dialogar dichas conceptualizaciones teóricas con las propuestas políticas al respecto; al tiempo que analizamos cómo el alumnado “objeto” de las mismas experimenta dicha realidad. En otras palabras, abordaremos cómo el alumnado es interpelado por (e interioriza) las acciones y prácticas escolares tildadas y nombradas como “interculturales”. Para ello es fundamental distinguir cuándo un modelo teórico o una propuesta realizada desde instancias políticas o administrativas (administración pública educativa, en nuestro caso) se sostiene sobre un concepto de interculturalidad no ajeno al carácter procesual y dinámico de la idea de cultura (Díaz de Rada, 2010). Acudimos de nuevo a Dietz (2017) para ello. El autor nos habla de que:

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y reificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017, p.192).

Lo contrario, es decir, un modelo teórico o una propuesta política o administrativa que arrastre una noción de cultura esencialista y reduccionista, implica consecuencias epistémicas y prácticas que bloquean el proceso propiamente dicho. En otro momento apuntamos a cómo, según cómo entendamos que funciona “la cultura”, dichas consecuencias se pueden traducir en una:

propensión a visibilizar los componentes más fácilmente objetivables de la [cultura] (folclore, costumbres, lengua, etc.); percepción de imposibilidad de convivencia en contextos de diversidad –por entender que las diferencias inherentes a la misma son naturales, insalvables, irreconciliables–; y posibilidad de “no interacción” y/o rechazo de algunas diversidades por ser consideradas inferiores y/o ajenas y alejadas de lo considerado como propio (Olmos Alcaraz y Contini, 2016, p.30-31).

En otras palabras, una noción de interculturalidad asentada en un concepto de cultura esencialista propicia “la producción de jerarquías (...), haciendo que el paradigma evolucionista nunca sea desterrado definitivamente y construyendo <<culturas superiores>> y <<culturas inferiores>>” (Olmos Alcaraz y Contini, 2016, p.30). Todo ello en el ámbito educativo, en espacios educativos formales, puede traducirse en medidas que separen al alumnado, lo clasifiquen con la excusa de una “atención personalizada” según las distancias percibidas entre sus diversidades y las características de la escuela; en medidas que finalmente segreguen, compensen y asimilen en nombre de la “interculturalidad” (Castilla, 2018; Del Olmo, 2012; Padilla y Olmos Alcaraz, 2019). Llegados a este punto hemos de hacernos eco de todo un corpus de trabajos que se evidencian críticos al respecto, entendiendo que estos modelos de gestión de la diversidad, que se dicen interculturales, son más bien modelos de interculturalidad funcional (Tubino, 2019) al sistema neoliberal de mercado globalizado porque ponen en práctica políticas “periféricas, tangenciales, no troncales” (Tubino, 2019, s/p). Para esta línea de pensamiento la cuestión intercultural se ha construido en gran medida como una retórica, no siendo más que una herramienta de la modernidad para su misión colonial (Martin y Pirbhai-Illich, 2016). Como paradigma educativo para la gestión de la diversidad estaría sirviendo como una estrategia más para el control y la ordenación social (Aman, 2015). Una moda que surge a finales del siglo XX (Walsh, 2012), de tipo teórico y político, que funciona desde lógicas coloniales. C. Walsh (2012) es una de las autoras que más ha discutido al respecto, y que propone su propia noción de interculturalidad crítica. La autora afirma que:

el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado (...). El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión

“manejable” dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural –las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello (Walsh, 2012, p.65).

La interculturalidad crítica sería por lo tanto una apuesta desde la que cuestionar la estructura colonial y las lógicas de poder de la modernidad (Walsh, 2012; Soria, 2014; Martin y Pirbhai-Illlich, 2016); una propuesta desde la que visibilizar los conflictos, pero también las potencialidades para la transformación social (Dietz, 2017). Y, por lo tanto, una alternativa a la interculturalidad funcional que parece estar imponiéndose.

Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en el proyecto en I+D+i titulado *Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y su alumnado*;¹ proyecto concedido al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada en el que han participado investigadores e investigadoras de esta universidad, así como de las universidades de Sevilla, Córdoba, Jaén y Huelva.

El objeto teórico de tal proyecto son los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela. Entre sus objetivos específicos está el estudio de las trayectorias educativas del alumnado, que en su participación en el sistema educativo español, recibe o ha recibido atención educativa en las ATAL.²³ En torno a este objetivo de estudio se desarrollan los resultados de la investigación que se presenta en este texto.

La etnografía se ha planteado para esta investigación como metodología, por su carácter cualitativo y la perspectiva holística que permite la puesta en común de los materiales empíricos producidos a través de técnicas de investigación como la realización de relatos de vida. Estos relatos de vida se han producido a partir de varias entrevistas semiestructuradas de carácter biográfico llevadas a cabo con alumnado que, durante su recorrido por el sistema educativo español, pasó por programas

¹ Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (2013-2017). Proyecto dirigido por F. Javier García Castaño.

² Aunque hay una producción prolija sobre aspectos muy variados relativos a las ATAL y su funcionamiento, remitimos a Rodríguez, González y Goenechea (2018) para una aproximación reciente, amplia y profunda al respecto.

³ En la producción de relatos de vida realizados en el marco de esta investigación se ha trabajado además con alumnado de programas educativos similares a las ATAL que han funcionado en las comunidades autónomas de Madrid o Valencia.

educativos como el de las ATAL. Así se han elaborado un total de cuatro relatos de vida. Para la producción de cada relato han sido necesarias en torno a dos o tres entrevistas biográficas con cada alumna o alumno, con una duración aproximada de dos horas, las cuales han tenido lugar en diferentes fechas y de manera continuada. Si bien el valor de tales relatos está, más allá del número de entrevistas que han sido necesarias para componerlos o la duración de las mismas, en la capacidad de éstas para responder al objetivo de estudio propuesto y generar la cantidad y densidad necesaria de información para dar respuesta al total de dimensiones planteadas por el guion de entrevista previamente elaborado. Tal guion de entrevista, producido en el marco del proyecto de cabecera, se dividía en diversas partes para abordar distintas temáticas, las cuales fueron desarrolladas estableciéndose un diálogo con el alumnado en torno a cada una de ellas; en tanto que conversación abierta sobre distintas fases socio-vitales y escolares experimentadas por estos y estas estudiantes. Entre estas temáticas estaban las siguientes:

- A. País de origen: localización, contexto social, cultural, político, económico, familia, infancia, escuela, grupo de iguales, y otros espacios de socialización/formación.
- B. Proceso migratorio: la toma de decisión, la organización del viaje, el viaje, y la llegada a destino.
- C. País de destino: la familia, los primeros tiempos, la integración en la escuela, “aulas especiales para inmigrantes”, grupos de iguales, personas inmigrantes y otras comunidades, contactos con el origen, situación actual e identidad.

A partir de este guion de entrevista, como herramienta de investigación, ha sido posible dar forma a los relatos de vida como material empírico, organizando los temas tratados en el desarrollo de cada entrevista con este alumnado, y dando sentido literal al conjunto de experiencias descritas durante las diferentes entrevistas biográficas mantenidas con cada alumno o alumna.

De otro lado, es necesario señalar en este punto, que el contacto con el alumnado entrevistado se dio a través de relaciones previas con ellos o ellas construidas durante el trabajo de campo, por parte de diferentes investigadores e investigadoras del proyecto de cabecera. Tal contacto se mantuvo durante el trabajo de campo y el desarrollo de las sucesivas entrevistas con ellos y ellas, lo que se consiguió transcribiendo cada entrevista tras su finalización, estudiando los temas que se habían tratado, enfocando nuevas dimensiones a tratar en las siguientes entrevistas con cada alumno o alumna, así como retomando cuestiones de interés para investigación, de manera que fuese posible ahondar en algunas experiencias como las más relacionadas con cuestiones educativas.

Así es cómo se construyeron los cuatro relatos de vida que sustentan el análisis del presente trabajo. La Tabla 1 muestra un resumen de los perfiles

socioeducativos del alumnado con el que se ha trabajado a través de esta técnica de investigación.⁴

Tabla 1

Resumen de datos sobre las trayectorias educativas experimentadas por Jihane, Yen, Srbuhi y Nicoleta⁵

Alumnado	Edad	País de origen	Escolarización previa en país de origen y	Edad ingreso sistema educativo español	Años de permanencia en el sistema educativo español	Nivel educativo en que asiste a ATAL ⁶	Número de cursos durante los que asiste al ATAL ⁷	Número de horas que asistía al ATAL	Situación actual
Jihane	37 ⁸	Marruecos	No	7 años	15 años ⁹	EG ¹⁰ y ESO ¹¹	9 cursos	De 1 a 2 horas	Titulada universitaria
Yen	15	China	Sí, 4 años	7 años	5 años ¹²	Educación Primaria y ESO	5 cursos ¹³	De 2 a 4 horas	Cursa Educación Secundaria Obligatoria
Srbuhi	24	Armenia	Sí, 11 años	16 años	6 años	ESO	1 curso	4 horas	Titulada universitaria
Nicoleta	26	Rumanía	Sí, 8 años	15 años	10 años	ESO	1 curso	2 horas	Titulada universitaria

Fuente: elaboración propia

Realizar relatos de vida para esta investigación con alumnado de programas educativos como el de las ATAL tiene que ver con dar voz a sectores sociales más desfavorecidos y con ello denunciar el proceso de marginación en el que se encuentran algunos sujetos (Panaia, 2004). Y en este sentido el alumnado es el eslabón más débil en lo que a decisiones educativas se refiere, ya que está privado de voz con respecto a la gestión y administración educativa. Esta realidad de partida no implica que estemos obviando la

⁴ Estos relatos de vida se han realizado en el marco de elaboración de una tesis doctoral en curso, aunque de acuerdo a los objetivos de estudio del proyecto I+D+i de cabecera.

⁵ Estos nombres son ficticios, no se corresponden con los nombres reales de las personas entrevistadas. Estos y otros nombres ficticios se vienen usando en el marco de esta investigación y aparecen en otros trabajos publicados o en proceso de publicación.

⁶ Así como otros dispositivos análogos tales como las *Aulas Enlace* puestas en marcha en la Comunidad de Madrid, o cualquier otro dispositivo educativo creado para la atención lingüística del alumnado inmigrante y/o extranjero en diferentes comunidades autónomas españolas.

⁷ Horas semanales.

⁸ Las sucesivas entrevistas que se tuvieron con Jihane se hicieron cuando ésta tenía 34 años y cursaba estudios universitarios. Cuando se construyeron los relatos de vida Jihane tenía 37 años y ya era titulada universitaria.

⁹ Su trayectoria educativa se dividió en dos periodos. De los 7 a los 18 y de los 33 a los 37.

¹⁰ Educación General Básica.

¹¹ Educación Secundaria Obligatoria.

¹² Tras estar escolarizado en España durante un curso, Yen volvió a cursar un año académico en China, aunque solo durante un curso escolar.

¹³ Durante el curso en el que se realizó el relato de vida, Yen estaba cursando segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

capacidad de agencia del alumnado¹⁴, nada más lejos de nuestra intención. En nuestro trabajo, lo que queremos poner de manifiesto es la ausencia del alumnado en la toma de decisiones para la puesta en marcha de programas educativos como el de las ATAL, cuando es a ellos y ellas a quienes van dirigidas políticas educativas como la de la Orden de 15 de enero de 2007 (Junta de Andalucía, 2007). Su voz, en tanto que su experiencia en tales dispositivos educativos, queda al margen de las decisiones tomadas con respecto a las formas de gestión y administración educativa de tales dispositivos. Entendemos que estudiar las trayectorias de vida de quienes están privados de la palabra pública puede considerarse un aporte del método biográfico (Mallimaci y Giménez, 2006) con el que visibilizar estas voces.

Resultados y análisis: estudiando re retóricas¹⁵ del paradigma intercultural con relatos de vida

Para exponer los resultados y análisis de nuestro trabajo presentaremos los relatos de Jihane (34-37), Yen (15), Srбуhi (24) y Nicoleta (24). Jihane llegó a España con 4 años de edad, sin escolaridad previa en su Marruecos natal. Comenzó a asistir a la escuela española con 7 años y pasó casi la totalidad de su escolaridad, tanto en primaria como en secundaria, asistiendo a dispositivos similares a las ATAL. En el momento en que finalizamos su relato de vida contaba con una titulación universitaria. Yen nació en Shanghái. Cuando fue entrevistado para la investigación llevaba 4 años viviendo en España y cursaba secundaria obligatoria, habiendo sido escolarizado en el país, al igual que Jihane, a los 7 años, aunque él sí había asistido a la escuela previamente. También como ella, fue atendido por ATAL en primaria y seguía estándolo en secundaria. Srбуhi, por su parte, contaba con un largo periodo de escolarización en su país de origen, Armenia, de 11 años. Es escolarizada en el sistema educativo español a los 16 años, y estuvo durante un año como alumna de ATAL, en secundaria. Al igual que Jihane, cuando realizamos su relato de vida ya era titulada universitaria. Por último, Nicoleta, de Rumanía, estuvo escolarizada durante 8 años en su país de origen, e ingresó en el sistema educativo español con 15 años. Su experiencia en un dispositivo educativo similar a las ATAL fue solo en secundaria, igual que Srбуhi. Ella consiguió un título universitario en el mismo curso en el que fue entrevistada. A lo largo de las próximas páginas repensamos el paradigma intercultural a través de los ojos de Jihane, Yen, Srбуhi y Nicoleta, poniendo a dialogar sus experiencias, de manera que podamos hacer emerger lo que estamos nombrando como “retóricas de la interculturalidad”.

¹⁴ Puede consultarse el trabajo de Jiménez (2020) para ver un análisis sobre la capacidad de agencia del alumnado en contextos escolares interculturales, en lo que se refiere a la instrumentalización que el propio alumnado hace sobre diferentes categorías culturales en el contexto educativo.

¹⁵ Se usa “retóricas de la interculturalidad” para referir las diferentes formas de entender la gestión de la diversidad que dicho paradigma lleva implícito o a las que da lugar. A este respecto ya en 1996 Lluch y Salinas se referían al interculturalismo en estos términos para denunciar que “bajo la retórica del discurso –ahora intercultural–, [se] esconden los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre” (p.80). Nosotras indagaremos sobre esta cuestión a la luz de la experiencias e interpretaciones al respecto de los y las chicas “objeto” de dicha interculturalización en espacios educativos formales.

La normativa que regula las ATAL estipula que “estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria” (Artículo 5, punto 2, Junta de Andalucía, 2007). Tan solo está previsto que se hagan en un espacio diferenciado “cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (Artículo 5, punto 2, Junta de Andalucía, 2007). Esta precisión es clave en la construcción de las trayectorias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. El alumnado con el que se ha trabajado narró cómo la atención que recibió de este tipo de programas se desarrolló en aulas específicas y nunca en sus aulas ordinarias. Esta vicisitud es una de los principales indicadores de que la diversidad en nuestro contexto de estudio es percibida como un problema dentro de los espacios educativos normalizados (Castilla, 2018; Olmos Alcaraz y Lastres, 2018; Del Olmo, 2012), y que como tal ha de atenderse de forma especializada¹⁶ (¿separada?). En este sentido, los relatos de vida de Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta son ejemplos de aquellas retóricas del paradigma intercultural que remiten a cómo intervenir sobre “un otro” que ha de ser “acomodado” (Aman, 2015). Remiten a las experiencias de escolares contruidos como “inmigrantes y/o extranjeros”, situados en las fronteras (Mezzadra y Neilson, 2017) del sistema educativo: los que van al aula específica, tienen un horario alternativo para estar en su aula de referencia y, además, mientras están en dicho aula no siguen el currículo de materias ordinarias. Son, en definitiva, definidos más como inmigrantes y/o extranjeros que como alumnos o alumnas. Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta narraban cómo habían experimentado esa “separación” (en tanto que portadores de algún tipo de “problema”) por la nacionalidad y/o procedencia:

Incluso mi hermano estaba en clases de español conmigo, en la misma aula. Mi hermano y yo, así como otros compañeros de estas clases de español, no teníamos la misma edad. Lo que pasaba para que estuviéramos en estas clases es que no sabíamos el idioma. Lo que teníamos en común es que todos éramos extranjeros, no tenía nada que ver si éramos de diferentes aulas de referencia. Porque en mi clase personas que no podían hablar estaba yo solamente. El resto del grupo de la clase de español era gente que llevaba dos años o un año más que yo en el centro, aunque estuvieran en cursos inferiores al mío (Srбуhi).

Ellos estaban en un centro educativo con otros alumnos y alumnas con los que compartían aula de referencia, pero entre las prácticas educativas de ellos y ellas, y las de Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta había una frontera simbólica (Mezzadra y Neilson, 2017) y física, que no solo se evidencia cuando este alumnado asiste a aulas específicas donde se desarrollan programas educativos como el de las ATAL;

¹⁶ También es cierto que una atención a este tipo de diversidad en el aula o clase requiere de una dotación mayor de profesorado, y por lo tanto más recursos económicos.

también es visible a partir de la atención educativa que reciben a nivel curricular cuando están en su aula de referencia:

De estas clases [la clase ordinaria] solo salimos los que tenemos apoyo de español. Y dependiendo de la conexión entre los profesores o profesoras de estas clases, con la profesora de español, era más o menos fácil que pudiéramos salir (...). En los casos en que las asignaturas que dejábamos para ir a clases de español tuvieran examen, aunque no hubieras ido a clase, tenías que hacer el examen. Y en el caso de que no tuvieran examen pues trabajabas en clases de español y ya está (Yen).

Esta idea de *acomodar en la frontera* (Aman, 2015) tiene que ver aquí con el concepto de frontera simbólica, incluso más que el de frontera física, porque Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta están participando de un sistema educativo que legislativamente les reconoce el derecho en igualdad al acceso a la educación; pero que construye fronteras en el desarrollo de una trayectoria educativa equitativa entre iguales, entre escolares, a razón de parámetros no educativos, sino de otro tipo. Los factores que determinan la atención educativa de alumnos y alumnas como Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta son más de tipo administrativo y político, tienen que ver con marcadores como la nacionalidad. Y son esos marcadores los que definen a este alumnado como inmigrante y/o extranjero más allá de su condición escolar. La experiencia más descriptivamente relatada al respecto de esta crítica la hace Nicoleta, narrando diferentes experiencias de diferenciación que ponen de manifiesto cómo ella era atendida en un dispositivo similar a las ATAL más allá de su nivel de español (que, según ella, era suficiente). Esta alumna contaba lo siguiente:

En general estas clases [ATAL] no creo que tuvieran mucho impacto (...) a efectos prácticos repetí primero y segundo de bachillerato, pero no, yo esto no lo relaciono con tener más o menos dominio del castellano. Se me hizo muy difícil el bachillerato, sí, pero no por el idioma, (...) español yo ya hablaba, así que si algo no se me daba bien no era porque no entendiera el idioma (...). No creo que haya influido demasiado en mi trayectoria saber más o menos idioma, porque llegado un punto sabía hablar español y lo iba a aprender sí o sí porque estaba ya ahí metida (...) para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejás en clase con los demás y ya me apaño yo (Nicoleta).

Nicoleta, como también Jihane, relatan cómo salían de su aula ordinaria para acudir a un aula específica donde aprender español. De sus relatos de vida, como de los de Yen y Srбуhi, se desprende que esta era la función principal de estas salidas y separación del grupo: aprender español; sin embargo estas alumnas toman conciencia en su relato de vida de cómo aprendieron el idioma más allá de esta práctica educativa, por lo que la cuestión lingüística no habría de ser lo fundamental o (al menos) no lo único. Repetimos las palabras de Nicoleta: “para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejás en clase con los demás y

ya me apaño yo”. Y rescatamos esta reflexión para avanzar en nuestro análisis, en este caso en lo relativo a lo que hemos nombrado como “retóricas del interculturalidad como enseñanza del español”. Sobre la cuestión lingüística Srбуhi piensa:

que si el aprendizaje del español, en mi caso, hubiera dependido de estas clases yo no hubiera aprendido el idioma. Yo creo que el idioma se aprende básicamente en la experiencia, hablando con la gente y expresándote, en mi caso, en español. El idioma lo aprendí relacionándome con mis compañeros en el resto de clases, la mayoría de la gente aprende idiomas así. Aprender un idioma con libros de gramática es solo aprender gramática, pero así no puedes hablar. Aunque no digo que el aprendizaje de la gramática no me aportara nada (...). Mentiría si dijera lo contrario, principalmente por las personas que he conocido, los profesores y la profesora de español (Srбуhi).

Esta crítica a cómo aprendió Srбуhi español más allá del ATAL es relatada también por otras alumnas con las que se ha trabajado en la construcción de relatos de vida. Jihane dice que sus vecinos, cuando hacían celebraciones en casa, la invitaban diciendo a sus padres “<<deja a la niña y así pues aprende castellano>>, y yo la verdad es que aprendí mucho idioma gracias a ellos” (Jihane). Ella, como Nicoleta y Yen, relata además cómo participaba en distintas actividades no curriculares de su centro educativo, entre otras cuestiones, para reforzar su competencia lingüística en castellano. Todos ellos reconocen la labor de dispositivos como el de las ATAL en lo que respecta a la adquisición de habilidades lingüísticas sobre aspectos idiomáticos técnicos (sobre todo gramática y vocabulario). Y todos ellos, con sus experiencias, dejan ver cómo la interculturalidad en el contexto estudiado conlleva implícitas retóricas que facilitan una forma de entender la gestión de la diversidad de tipo meramente lingüístico.

En el desarrollo de las entrevistas biográficas realizadas para la construcción de los relatos de vida, el alumnado pocas veces o ninguna utilizó el nombre del programa educativo al que asistió en su trayectoria educativa. Fue común referirse a las ATAL (u otros dispositivos similares) como *clases de español*. Es esto un ejemplo más sobre cómo es interiorizada por el alumnado de programas educativos como el de las ATAL la interculturalidad diseñada desde las administraciones educativas: esencialmente como clases de lengua, en este caso español. Estas lógicas redundan en el sostenimiento de retóricas de la interculturalidad esencialistas y reduccionistas con respecto a las nociones de diversidad y cultura subyacentes (Dietz, 2017; Castilla, 2018; Olmos Alcaraz y Contini, 2016), dado que evidencia que: 1.) Todo lo relativo a la diversidad se reduce a lo cultural; 2.) Todo lo cultural se reduce a lo nacional; 3.) Y todo lo nacional va a reducirse a lo lingüístico. De esta forma, desde el propio modelo de interculturalidad que proclaman las administraciones educativas (Olmos Alcaraz y Lastres, 2018), y la experiencia que el alumnado tiene del mismo, se construyen nociones de lo intercultural en la práctica educativa que van a asumir

las mismos presupuestos teóricos de la multiculturalidad; donde interculturalidad y multiculturalidad van a entenderse como sinónimos. Esto remite directamente a las críticas que hacen Dietz y Mateos (2011) al respecto de las nociones de interculturalidad de tipo antirracista, discutiendo sobre cómo estos reduccionismos van a implicar una racialización no biologicista de la población escolar a partir de conceptos como la lengua y la nacionalidad. Así se reproducen los mismos procesos de diferenciación que se dieran en otro momento a partir de marcadores racistas de corte biológico. Antes, rasgos físicos como el color de la piel, y ahora el idioma de una grupalidad (Brubaker y Cooper, 2001) de alumnado¹⁷ van a ser constructores de otredad en la escuela.

De lo anterior se desprenden también retóricas asimilacionistas desde las que se ha construido, o a las que ha dado lugar, el paradigma intercultural –al igual que ocurrió con el de multicultural–. Si la máxima función de programas educativos como el de las ATAL, en cuanto a lo intercultural, es el aprendizaje del español como lengua vehicular de la escuela, se evidencia una definición asimilacionista de este término dónde las políticas públicas interculturales no tendrían otro sentido que la asimilación de la población inmigrante y/o extranjera a lo nacionalmente hegemónico: la lengua. Un instrumento, el conocimiento del idioma, que va a reconocerse entonces como el culmen de la integración de la población inmigrante y/o extranjera en los márgenes de una nación. Así, el aprendizaje de español, como lengua vehicular de la escuela, se construye cómo máxima noción de acción para aquello de lo intercultural.

De otro lado está la experiencia en torno a lo lingüístico del alumnado de programas educativos como el ATAL mientras está en su aula ordinaria. Al respecto Nicoleta relataba que en su aula de referencia había alumnado de hasta en once nacionalidades; y que siempre tuvo apoyo en materia lingüística de sus compañeros y compañeras. Para esta alumna, el apoyo que recibió de su grupo de iguales en el aula ordinaria, sirvió, a modo de símil, como muestra de lo que supondría trabajar con este tipo de programas implementados en el aula ordinaria. Quizá su caso sea el más relacionado con modelos de educación intercultural para interaccionar (Dietz, 2003, 2012), aunque con matices. Esta noción del paradigma intercultural se define en retórica al intercambio de saberes que se produce en el establecimiento de relaciones sociales entre diferentes sujetos (Dietz y Mateos, 2011). A nivel lingüístico Nicoleta experimentó a lo largo de su trayectoria dentro de su aula de referencia procesos de educación donde la interacción con el resto de sus compañeros y compañeras fue esencial en su dominio del español. Eso sí, no hay que perder de vista en el análisis

¹⁷ Grupalidad, que en el caso de alumnado de programas educativos como el ATAL se estaría generando externamente, con atribuciones de alteridad producidas desde la academia y por agentes educativos distintos al alumnado. Estos últimos no se reconocen en la pertenencia a tal grupalidad, debido a la diversidad que les distingue internamente (Olmos Alcaraz y Lastres, 2018). Brubaker y Cooper (2001) hablarían para este caso de una grupalidad laxa, porque se da el <<conexionismo>> pero no, al menos en un inicio, <<la comunidad>>. Esta última podría surgir, en algunos casos, cuando se desarrolle un sentido de pertenencia alrededor de compartir la ausencia (y no la presencia) de un atributo (no hablar la lengua vehicular de la escuela).

de este caso que en su aula ordinaria ella no era la única alumna inmigrante y/o extranjera, lo que configura un escenario de súper-diversidad (Vertovec, 2007; Padilla, Azevedo y Olmos Alcaraz, 2015) hacía el interior del grupo de iguales que propicia el establecimiento de relaciones que podrían definirse como interculturales, de acuerdo con la teoría al respecto. El caso es que este escenario intercultural – como podría definirse– en el que Nicoleta construyó su trayectoria educativa, se ha conformado con independencia de la puesta en marcha en su centro de programas educativos como el de las ATAL. Su relato evidencia retóricas del paradigma intercultural que definen a este modelo educativo como una herramienta para el diálogo (Dietz, 2017; Walsh, 2012); haciendo referencia a la teoría del contacto como máxima intercultural (Allport, 1954, en Zapata-Barrero, 2015), pero solo hacia el interior de la grupalidad que se conforma de alumnado inmigrante y/o extranjero. Ello remite directamente al concepto de convivencia (Gilroy, 2008) y la interacción como máxima intercultural; pero siguen primando nociones esencialistas y reduccionistas de lo cultural que atañen meramente a lo folclórico en cuanto a las relaciones interculturales, y un instrumento principal en la transmisión del folclore es la lengua. Así es cómo la interculturalidad en el contexto educativo va a definirse como “lo multicultural”, desde que retóricas que reconocen la diversidad del alumnado pero no las relaciones de intercambio entre ellos y ellas. Lo que alude a formas de entender la interculturalidad como axiología, desde la que se construyen nociones de este paradigma referentes a la tolerancia o el respeto a las diferencias (Solano-Campos, 2013).

De esta manera el caso de Nicoleta sí que podría haber conllevado la construcción de una trayectoria educativa intercultural, si se tienen en cuenta retóricas de este paradigma educativo como las que entienden la interculturalidad como las habilidades sociales que propician procesos de comunicación para el establecimiento de relaciones sociales en la escuela. El sesgo viene cuando esto, en la práctica educativa, solo va a depender de una parte de la población escolar, el alumnado, y no de prácticas estructurales en las que participe el conjunto de la escuela. Aun así, Nicoleta habla de que, por otro lado, asistía a clases de apoyo y de cómo estas clases formaron parte trayectoria educativa y de su adquisición del lenguaje. Nicoleta decía: “Por un lado supongo que no está hecho de la mejor manera, porque te sacan de clase para meterte en otra, una que se supone que es una que necesitas, pero por otro lado yo me lo pasé súper bien” (Nicoleta). Ello nos indica de nuevo la existencia procesos que se dan hacia el interior de una grupalidad de alumnado inmigrante y/o extranjero. Esta alumna habla incluso de cuestiones no académicas que se dan en estas clases de apoyo, del intercambio de vivencias, “conexionismo” (Brubaker y Cooper, 2001), entre quienes asistían a estas, en referencia quizás a aquellas relaciones sociales definidas como interculturales en el contexto educativo que aluden a retóricas relativas al, insistimos, intercambio de saberes. De nuevo solo hacía el interior del grupo. Esto remite a las críticas al modelo de interculturalidad relacional (Walsh, 2012), que entiende la noción de interacción

en lo intercultural, pero que no elimina las relaciones de poder en el establecimiento de interacciones sociales en la escuela cuando los procesos interculturales están dándose hacia el interior de grupalidades como en la que se construye al alumnado inmigrante y/o extranjero.

Consideraciones finales

Los relatos de Yen, Jihane, Srбуhi o Nicoleta, muestran cómo en la práctica educativa aquello de la interculturalidad tiene que ver tan solo con una grupalidad de alumnado, el construido como inmigrante y/o extranjero, ya que es solo esta población escolar la que recibe la atención educativa de programas educativos como el de las ATAL. A partir de los extractos de relato esbozados, se puede ver cómo toda la práctica de este tipo de programas educativos, definida en la normativa como intercultural (Junta de Andalucía, 2007; Castilla, 2018), tiene que ver con la atención educativa aparte, en un aula específica. De esta manera lo intercultural solo va a darse para aquel alumnado que asiste a este aula específica. Por tanto, aquella población escolar que será *capacitada en la interculturalidad* –como retórica de modelos del paradigma intercultural como el de educar para transformar (García, Pulido y Montes, 1999)–, será tan solo la población escolar procedente de las migraciones. Lo intercultural en programas educativos como el de las ATAL estaría entonces –según los parámetros del modelo de educación intercultural citado– en enseñar a ser interculturales a los alumnos y alumnas inmigrantes y/o extranjeros; lo que es lo mismo que capacitar a este alumnado en la interculturalidad. Sobre esta cuestión Padilla y Olmos Alcaraz (2019) desarrollan una crítica en tanto a que la interculturalidad no se puede enseñar, sino que es un proceso que se vive y se experimenta; que se genera en el día a día a través del establecimiento de relaciones entre quienes confluyen en torno a lo escolar, ya sea profesorado de una escuela, vecinos de un barrio o estudiantes; pero todos y todas las escolares de un centro, no solo los contruidos como inmigrantes y/o extranjeros.

Experiencias como las Yen, Jihane, Srбуhi o Nicoleta ponen el foco y son una llamada de atención para fijarnos en las carencias de transformación y cambio relativas a lo estructural. Jihane alza la voz, de manera figurada, en su relato y pide responsabilidades más allá de las propias sobre cómo se configuraba su atención educativa. Ello pone de manifiesto que todo lo relativo a lo intercultural no puede recaer por más tiempo en los sujetos a quienes se dirigen programas educativos como el de las ATAL, sino que es imperativo responsabilizar a la estructura educativa en su conjunto. Ello es una crítica referida por diversas definiciones de lo intercultural, pero conceptualizada como tal por modelos de educación intercultural como el de educar para decolonizar (Dietz y Mateos, 2011).

Los relatos analizados evidencian así esas violencias hegemónicas (Martin y Pirbhai-Illich, 2016) en las que se construye la trayectoria educativa del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Y son un ejemplo con el que cuestionar

cómo se estructura el sistema educativo construido desde lógicas coloniales, idea fundamental del modelo decolonizador de interculturalidad (Dietz y Mateos, 2011). Es ahí donde entran propuestas como la de Soria (2014), quien pone el foco intercultural no en las interacciones sociales de cada sujeto, sino en las estructuras teóricas y políticas en las que se dan tales relaciones. Para esta autora la interculturalidad es una práctica social de crítica desde la que desarticular las lógicas de poder del sistema moderno. Quizá dar luz a relatos como los aquí traídos articule una práctica de este tipo. Las experiencias educativas descritas por el alumnado de este tipo de programas, como destinatario de la acción pública de políticas como la Orden de 15 de enero de 2007 (Junta de Andalucía, 2007), subvierten a través de sus relatos los sentidos de la interculturalidad en los que se define su trayectoria educativa.

Con el análisis presentado hemos querido mostrar qué retóricas del paradigma intercultural están operando en las experiencias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Sus trayectorias educativas, en tanto que inmigrantes y/o extranjeros que desconocen la lengua vehicular de la escuela, son ejemplo de cómo el paradigma intercultural en España se ha construido como un instrumento para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios. Puede afirmarse entonces que el paradigma intercultural en España ha servido en un sentido funcional (Tubino, 2019; Walsh, 2012), como herramienta meramente expositiva de la modernidad (Walsh, 2012). La interculturalidad como paradigma educativo se ha construido en España como retórica de Estado, funcionando como instrumento de tipo asimilacionista para conformar un Estado nacionalmente homogéneo (Tubino, 2019). La acción educativa en torno a programas educativos como el de las ATAL se convierte así en un “proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos” (Dietz y Mateos, 2011, p.49) de lo nacional instrumentalizados a través de la escuela.

Referencias

- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (Ed.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp.12-28). Holt, Rinehart and Winston.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (7), 30-67.
- Castilla, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematicando naturalizaciones discursivas. *Gazeta de Antropología*, 34(1), s/p. <https://cutt.ly/zlPyyAX>

- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de educación*, 358, 111-128. <https://cutt.ly/OISuQ6f>
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta
- Dietz, G. (2003, 2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. UGR/FCE.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://cutt.ly/AISuKdV>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- García, F. J., Pulido, R. y Montes, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García y A. Granados (Ed.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Trotta.
- García, F.J., Granados, A. y García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. CEC.
- Gilroy, P. (2008). *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivencialidad?* Tusquets.
- Jiménez, L. (2020). *Etnicidad: un juego de niños*. Edicions Bellaterra.
- Junta de Andalucía. (2007, 15). Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las ATAL. BOJA, 33, 7-11. <https://cutt.ly/FIPyAgt>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175–212). Gedisa.
- Martin, F. y Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355-372. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Olmos Alcaraz, A. y Contini, P. (2016). Diversidad y cultura: Etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6(1), 20-49. <https://cutt.ly/FnO1IT7>
- Olmos Alcaraz, A. y Lastres, N. (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de Antropología*, 34(1), 1-16.
- Padilla, B., Azevedo, J. y Olmos Alcaraz, A. (2015). Superdiversity and conviviality: exploring frameworks for doing ethnography in Southern European intercultural

- cities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 621-635.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980294>
- Padilla, B. y Olmos Alcaraz, A. (2019). 'Lived and taught interculturality': Reflections on conviviality relations and integration in educational environments in Spain (Granada) and Portugal (Lisbon). *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 109-128. https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.109_1
- Panaia, M. (2004). El aporte del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 335-356.
- Rodríguez, R., González, I. y Goenechea, C. (Ed.) (2018). *Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Bellaterra.
- Salinas, J. y Lluch, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- Solano-Campos, A. T. (2013). Bringing Latin America's "Interculturalidad" into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620-630.
<https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>
- Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, 20, 41-64.
<https://cutt.ly/ilPyZnd>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *forum historiae iuris*. <https://cutt.ly/8lPy1U6>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://cutt.ly/nlPy4kP>
- Zapata-Barrero, R. (2015). Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm: a comprehensive approach. *Identities*, 338, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1006523>



Mujeres migrantes en tiempos de pandemia: respuesta socioeducativa de la Unión Europea

Migrant women in times of pandemic: socio-educational response of the European Union

Recibido: 01/10/2021 | Revisado: 09/12/2021 | Aceptado: 24/02/2022 |
Online First: 25/02/2022 | Publicado: 30/06/2022



Adrián Neubauer

Universidad a distancia de Madrid (España)

adrian.neubauer@udima.es

<https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>



Beatriz Atienza

Universidad autónoma de Madrid (España)

beatriz.arbeteta@estudiante.uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-7697-3309>

Resumen: El coronavirus obligó a los Estados miembros a adoptar respuestas urgentes en materia sanitaria, económica, educativa y social. En consecuencia, el objetivo de este artículo es identificar las propuestas de intervención de la Unión Europea (UE) para paliar los efectos y promover la recuperación socioeconómica de las mujeres migrantes tras la crisis sanitaria. También persigue analizar críticamente si dichas medidas responden a sus demandas específicas. Para ello, se ha utilizado el Análisis Documental de 15 políticas obtenidas de EUR-Lex mediante el software MAXQDA Analytics Pro 2020. Se elaboró un libro de familias y códigos conformado por cinco categorías: actitudes y medidas antimigratorias; actitudes y medidas de apoyo; educación; igualdad de género; y proyecto piloto. Con respecto a los resultados, la UE integra la perspectiva de género en sus políticas de forma intersectorial en cuestiones de: violencia doméstica, salud, conciliación familiar, investigación, respuesta al coronavirus, empleo y educación. Además, ha puesto en marcha diferentes proyectos piloto

Abstract: Coronavirus has forced to Member States to adopt urgent responses in different fields, as health, economy, education and social care. Consequently, the objective of this article is to identify the intervention proposals of the European Union (EU) to mitigate the effects and promote the socio-economic recovery of migrant women caused by the sanitary crisis. Also, it seeks to analyze critically if these measures answer to specific needs of this collective. For that, Documentary Analysis was the methodology used. Fifteen policies retrieved from EUR-Lex were analyzed using the MAXQDA Analytics Pro 2020 software. A book of families and codes composed by five categories was designed: attitudes and anti-immigration measures; supportive attitudes and measures; education; gender equity; and pilot project. According to results, the EU integrates gender perspective in its policies from an intersectoral perspective in different fields: domestic violence, health, family reconciliation, research, response to the coronavirus, employment and education. In addition, it has promoted some pilot projects to empower migrant women. In conclusion, European



para empoderar a las mujeres migrantes. Como conclusión, las políticas europeas priorizan su integración social mediante la educación y el mercado laboral. Por último, aunque en términos generales responden a las necesidades particulares de este colectivo, algunos ámbitos como la temporalidad laboral, los campamentos de solicitantes de asilo y la política migratoria común precisan mayores avances en los próximos años.

policies prioritize social integration of migrant women through education and labor market. Finally, although in general terms they respond to the specific needs of this collective, some areas such as temporary employment, asylum seeker camps and the common migration policy require further progress in the next years.

Palabras clave: Unión Europea, inmigrante, pandemia, igualdad de oportunidades, análisis documental, igualdad de género.

Keywords: European Union, immigrant, pandemics, equal opportunity, documentary analysis, gender equity.

Introducción

El 1 de enero de 2020, según la Comisión Europea (2021), la población de la Unión Europea (UE) era de aproximadamente 447 millones de personas, de las cuales 23 millones (5,1%) no eran ciudadanos europeos y 37 millones (8,2%) habían nacido fuera de ella. Además, en 2019 emigraron a la UE 2,5 millones de personas. Por otro lado, albergaba, a finales de 2019, el 10% de los refugiados del mundo. Los movimientos migratorios internacionales son una realidad en el mundo globalizado actual y despiertan interés desde diversos ámbitos como el académico, el político o el social (Terrón-Caro *et al.*, 2018).

La pandemia ha afectado de maneras específicas a migrantes en todo el mundo. Como explican Taran y Alcivar (2021), muchas políticas de mitigación de los efectos de la crisis del coronavirus no han tenido en cuenta al colectivo migrante, lo que ha derivado en problemas de salud, desempleo, cierres de fronteras y deportaciones masivas. Asimismo, uno de los grupos más vulnerables del colectivo migrante, los refugiados, han visto su situación agravada por las malas condiciones sanitarias e higiénicas de los campamentos, como el de Moria (Grecia), el hacinamiento, la falta de personal y medicinas (Von *et al.*, 2021).

Otro factor determinante a la hora de hablar de migración es el género. Las niñas y mujeres migrantes son más vulnerables, ya que tienen mayor probabilidad de enfrentarse a barreras que obstaculicen su acceso a servicios sanitarios (Germain y Yong, 2020) y, en el caso de las refugiadas, son las víctimas más potenciales de violencia sexual (Robbers *et al.*, 2016). El presente artículo pretende analizar la respuesta de la UE a la crisis del coronavirus desde una perspectiva de migración y género, y observar si este organismo ha integrado dichos aspectos en sus medidas, en qué ámbitos y de qué modo.

Fundamentación teórica

Desafíos en el contexto europeo: coronavirus y migraciones

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), existen distintos términos para hablar de migración, aunque para el presente artículo especificaremos dos de ellos: migrantes y refugiados. En cuanto al término “migrante”, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2019) lo define como

Toda persona que se desplace o se haya desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un Estado fuera de su lugar de residencia habitual, independientemente de (1) su estatus legal; (2) si el desplazamiento es voluntario o involuntario; (3) cuáles son las causas del desplazamiento; o (4) cuál es la duración de la estancia (p. 130).

Por tanto, se trata de un paraguas de términos que incluye varios estatus, desde inmigrantes en situación irregular o solicitantes de asilo a estudiantes internacionales. Dentro de dicha variedad también se encuentra el término “refugiado”, que la OIM (2019) define como

Persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país (p. 171).

En definitiva, migrantes y refugiados se encuentran en distintos marcos legales, aunque interdependientes, pues estos últimos poseen protecciones específicas por su alta vulnerabilidad (Neubauer, 2020).

La pandemia del coronavirus (COVID-19), que comenzó a finales de 2019 en China, ha tenido un fuerte impacto económico, social y sanitario en millones de personas dentro del espectro de la migración, especialmente los refugiados, lo que ha exacerbado la necesidad de una renovación de la política migratoria europea (Petroni, 2020). La población desplazada ha visto obstaculizado su acceso a derechos básicos como protección social y de la infancia, sanidad pública, educación y apoyo económico (Foster *et al.*, 2021). De hecho, la población refugiada se vio “doblemente afectada” por la pandemia (Taran y Alcivar, 2021, p. 19). Aquellas personas que residen en campamentos, como el de Moria (Grecia), se han encontrado en situación de especial riesgo de contagio por las malas condiciones higiénicas y sanitarias, la falta de distanciamiento social, el hacinamiento en viviendas y la escasez de alimentos y agua corriente (Vonen *et al.*, 2021). En cuanto a la vacunación, hasta abril de 2021, 153 países incluyeron en sus estrategias nacionales de vacunación contra la COVID-19 a personas refugiadas, aunque hay falta de especificación sobre cómo se llevará dicha estrategia a la práctica (ACNUR, 2021).

En el ámbito económico muchas políticas implementadas durante la pandemia no han tenido en cuenta a migrantes y refugiados (Taran y Alcivar, 2021). Como ejemplo, los trabajadores móviles de la UE y extracomunitarios se concentran en profesiones poco cualificadas, tienen entre un 16% y un 48% más de probabilidades de tener contratos temporales que los nativos (Fasani y Mazza, 2020). Igualmente, la actividad de millones de trabajadores transfronterizos, estacionales y temporales se vio afectada directamente por los bloqueos y cierres de fronteras (Taran y Alcivar, 2021).

Por otro lado, una de las principales dificultades sociales a la que se enfrenta la migración actualmente es la representación colectiva en los medios de comunicación. El uso de la palabra “crisis” para referirse a los flujos migratorios presenta a los migrantes, especialmente a los refugiados, como un problema a resolver, y son diversos los estudios que han analizado la imagen que se presenta a la sociedad: la de refugiados “buenos” o “malos”, “víctimas” o “peligrosos” (Santos *et al.*, 2018). Los refugiados que se suelen percibir como merecedores de ayuda son generalmente mujeres y niños, de quienes los medios siempre destacan su vulnerabilidad e inocencia (Szczepanik, 2016). La segunda visión es generalmente dirigida a los hombres y sirve para alimentar el discurso público de miedo y odio que partidos de la nueva extrema derecha, “democrática” aunque contraria a los valores fundamentales de la democracia liberal (Mudde, 2007), emplean con fines electorales para señalar al colectivo inmigrante como “enemigo público” para los “nativos” (Panzeri, 2016). En pandemia, esto ha conllevado una amenaza para el acceso al asilo porque se han aceptado medidas, como restricciones de movimiento y cierre de fronteras, con el pretexto de frenar los contagios. A fecha de septiembre de 2020, 75 territorios a nivel mundial habían implementado medidas de cierre total o parcial de sus fronteras. De ellos, al menos 99 no hicieron excepciones para los solicitantes de asilo a pesar de estar considerado un derecho humano (Foster *et al.*, 2021). Sin embargo, esto no ha puesto fin al contrabando de personas ni a la llegada de migrantes a Europa (Sanchez y Achilli, 2020). De hecho, han impedido el escape de situaciones de persecución hacia lugares seguros (Taran y Alcivar, 2021).

Aunque la situación sanitaria ha servido como justificación para la implementación de medidas que atentan contra los derechos de asilo, ACNUR (2020) confirma que diversos países sí han podido mantenerse completa o parcialmente activos, adaptándose a la situación con medidas como sistemas remotos (Gana, Ecuador, algunas zonas de Oriente Medio y el norte de África). También expone que varios países europeos también retomaron su actividad relativa a la protección y asilo de refugiados tras una breve suspensión e implementaron medidas para mejorar sus sistemas, aunque no especifica Estados concretos.

La integración de las mujeres migrantes y refugiadas en la Unión Europea

Las mujeres racializadas sufren una doble opresión denominada *gendered racism* o racismo de género (Essed, 1991), pues se encuentran en la intersección de dos formas de opresión social, racismo y machismo. Esto se ha acentuado por la falta de interseccionalidad en el movimiento feminista, cuyo inicio y desarrollo no está exento de apoyo al colonialismo y falta de inclusión de la mujer de color (Campani, 2019). Las mujeres migrantes y refugiadas están en el epicentro del racismo de género. Estas son más susceptibles a sufrir violencia sexual que los hombres durante su viaje y tras su llegada a Europa, especialmente a través del chantaje sexual para asegurar su pasaje o documentos de identidad (Robbers *et al.*, 2016). A modo de ejemplo, García Navarro y García Navarro (2021) describen detalladamente la dramática realidad a la que se enfrentan las niñas y las mujeres que migran desde África a Europa. Aquí es importante mencionar que, aunque las mujeres se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, los hombres migrantes también se encuentran expuestos a la violencia. En este sentido, es preciso señalar que dichos desplazamientos son principalmente masculinos (UNICEF, 2017). Sin embargo, las estadísticas pueden invisibilizar las migraciones femeninas por su alta vulnerabilidad a ser víctimas de trata de personas o de redes de explotación sexual (Torrado, 2017). Habitualmente, el sobrecontrol que ejercen las mafias sobre estas personas dificulta su participación en entrevistas, encuestas o estudios.

Robbers *et al.* (2016) exponen que un 69,3% de las migrantes entrevistadas en su estudio aseguraron haber sufrido violencia sexual por parte de ciudadanos en Europa. Sumado a la ya mencionada falta de instalaciones adecuadas en los campamentos, que incluye la carencia de productos de higiene menstrual, la barrera del idioma y la condición indocumentada afectan negativamente a la salud y la seguridad de las mujeres (Robbers *et al.*, 2016).

La pandemia ha tenido un gran impacto en las mujeres migrantes y refugiadas. Algunos de los desafíos que este grupo ha enfrentado en este tiempo han sido el aumento de embarazos adolescentes y la mayor inaccesibilidad a la atención prenatal, del parto y posnatal debido a la saturación de los sistemas de salud (Díaz y Galanzini, 2020; Taran y Alcivar, 2021). Germain y Yong (2020) defienden que las barreras de acceso a la atención sanitaria se han visto exacerbadas por la COVID-19 para los grupos minoritarios de mujeres. También ha aumentado la violencia doméstica, impulsada, entre otros factores, por el incremento del consumo de alcohol (84,4%) y pornografía (61,3%) (Lorente-Acosta, 2020). Además, Kabeer *et al.* (2021) exponen que, dentro de su repercusión en el mercado laboral para las mujeres, las trabajadoras migrantes están especialmente en riesgo de pérdida de empleo, exclusión de beneficios y restricciones de movimiento.

Diseño Metodológico

Método

Esta investigación se ha desarrollado desde un corte cualitativo, concretamente a través de la metodología del Análisis Documental (Cardno, 2018). Dicha elección fue adoptada por la naturaleza intrínseca del estudio, ya que los datos se obtuvieron a partir de la normativa europea. El Análisis Documental se caracteriza por la organización y el análisis de distintos materiales con el fin de alcanzar una serie de objetivos (Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016). Este proceso cobra interés para la comunidad académica y para el conjunto de la sociedad, ya que los documentos tienen una notable relevancia social, un significado y un uso que es preciso poner de manifiesto (Lawson, 2018). Gracias a ello, es posible observar un fenómeno social complejo (Lawson, 2018), como es el caso de la migración en la UE y, en particular, la de niñas y mujeres (Roca et al., 2012). La elección de este organismo supranacional ha sido motivada por dos razones. La primera es que desde 2014 ha sido uno de los principales puntos de destino por parte de las personas migrantes procedentes de África y Oriente Medio. En segundo lugar, el marco jurídico europeo establece un marco de referencia para el diseño, la implementación y la evaluación de políticas por parte de sus Estados miembros. Por último, esta metodología consta de tres fases (Martín-Pastor y Durán, 2019): acceso a la documentación, establecimiento de los criterios de búsqueda y categorización del contenido de la normativa.

Objetivos e hipótesis

Para este estudio se han planteado los siguientes objetivos:

1. Identificar las propuestas de intervención realizadas por parte de la UE para paliar los efectos de la pandemia de la COVID-19 y promover la recuperación socioeconómica de las mujeres migrantes tras la crisis del coronavirus.
2. Analizar críticamente si la respuesta de dicho organismo supranacional responde a las demandas específicas de este colectivo señaladas por instituciones y expertos en la materia.

Del mismo modo, se ha formulado una hipótesis para cada uno de los objetivos planteados anteriormente:

1. Las políticas emitidas por la UE durante este periodo tienen como prioridad favorecer el acceso y la integración de las mujeres migrantes al mercado laboral a través de la educación permanente.
2. A pesar de que la educación y el trabajo son factores clave en el bienestar y la integración de las mujeres migrantes, las políticas europeas relegan a un segundo plano otras cuestiones esenciales relacionadas con la violencia sexual y la trata de personas.

Búsqueda y selección de información

La búsqueda documental se realizó en EUR-Lex, la base jurídica de la UE. Con el fin de acceder a los documentos pertinentes para nuestro objeto de estudio se emplearon los siguientes criterios de búsqueda:

Tabla 1.

Criterios utilizados para la búsqueda documental

Colecciones	Tratados, Actos jurídicos, Textos consolidado y Procedimientos legislativos.
Excluir los corrigenda	Verdad.
Resultados que contengan en el título y el texto	"refugiad**", "género", "mujer**" y "educa**"; e "integra**" o "migrant**".
Idioma de la búsqueda	Español.
Excluir las versiones consolidadas	Verdad.
Fecha	01/03/2020 – 01/07/2021.

Elaboración propia

Tras aplicar dichos criterios, 48 documentos respondían a la búsqueda realizada. Posteriormente se realizó una lectura pormenorizada de ellos para seleccionar únicamente aquellos que hacían referencia específica a nuestro objeto de estudio. Así, 33 fueron descartados por diversos motivos (repetición, no abordar los objetivos de la investigación, no estar en vigor...). Finalmente, el corpus de análisis fue conformado por 15 documentos.

Instrumentos de recogida de información y análisis

Una vez obtenidos los documentos de análisis, se diseñó un libro de familias para sistematizar la información, que fue resultado de los objetivos de la investigación y el proceso hermenéutico de la lectura de las políticas. Por un lado, se estableció un primer bosquejo de las familias y los códigos necesarios para organizar los datos. Más tarde, se pusieron en discusión con la lectura analítica de dicha normativa. Así, los códigos fueron sometidos a un doble proceso de diseño y selección, que finalmente se sistematizaron mediante el software de análisis mixto MAXQDA Analytics Pro 2020. El resultado se puede observar en el siguiente libro de familias:

Tabla 2.

Libro de familias y códigos

Familia	Código
Actitudes y medidas antimigratorias	Delincuencia
	Migración irregular
	Terrorismo
	Repatriación
	Retorno voluntario
Actitudes y medidas de apoyo	Cooperación
	Explotación sexual y trata de seres humanos

Educación	Inversión
	Reconocimiento
	Responder a sus necesidades
	Abandono escolar temprano
	Alfabetización mediática y educación digital
	Aprendizaje permanente
	Cultura
	Democracia
	Derecho a la educación
	Diálogo entre actores
	Diálogo intercultural
	Educación informal y no formal
	Empleabilidad
	Entendimiento mutuo y respeto
	Formación profesional
	Igualdad de oportunidades
	Integración
	Libre circulación y seguridad social
	Reconocimiento de títulos
Igualdad de género	Conciliación familiar
	COVID-19
	Investigación
	Salud
	Violencia doméstica
Proyecto piloto	Nombre

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Perspectiva de género en la política europea

En las políticas analizadas la UE integra la perspectiva de género. En ocasiones la aborda mediante artículos específicos (DO, L347, 2020) y veces la integra dentro del discurso general de sus documentos normativos. Asimismo, la perspectiva de género se relaciona estrechamente con cinco cuestiones, aparte de la educación y el trabajo, que son: la violencia doméstica, la salud, la conciliación familiar, la investigación y la respuesta al coronavirus. En la primera la UE insta a los Estados miembros a “prevenir y combatir toda forma de violencia contra niños, jóvenes, mujeres y otros grupos de riesgo” (DO, L93/1, 2021, p. 703). Para ello, propone un enfoque común para prevenir la violencia doméstica y ofrecer un apoyo de garantías a sus víctimas (DO, L93/1, 2021). En esta labor resulta esencial desarrollar un instrumento estadístico compartido sobre la violencia doméstica con el

fin de facilitar la denuncia de las víctimas y que estas comprendan con mayor facilidad su situación (DO, L93/1, 2021).

Una cuestión prioritaria ha de ser “garantizar su independencia económica y social” (DO, L93/1, 2021, p. 1541), lo que contribuirá significativamente al empoderamiento de las mujeres (DO, L209/1, 2021). En esta línea, la investigación emana como un elemento clave en la lucha por la igualdad de género (DO, L170/1, 2021). De este modo, se contribuirá significativamente a la excelencia y a la construcción de una Europa basada en el conocimiento y la innovación (DO, L170/1, 2021; DO, L93/1, 2021).

Por otro, la conciliación familiar ha emanado como un punto sensible de mejora en la sociedad europea, ya que las mujeres tienden a hacerse cargo de labores relacionadas con los cuidados en el seno familiar que no están remuneradas (DO, L57/17, 2021). En consecuencia, la UE insta a sus Estados miembros a mejorar el equilibrio en la vida familiar y profesional de las mujeres (DO, L170/1, 2021). Poniendo el foco en cómo ha afectado el coronavirus a la población desde una perspectiva de género, la UE alerta de que ha impactado en mayor medida en las mujeres (DO, L57/17, 2021). Esto se debe a que tienden a ocuparse de labores relacionadas con los cuidados, incluidos puestos sanitarios y no remunerados, y a la dificultad para conciliar la vida profesional y laboral (DO, L170/1, 2021; DO, L57/17, 2021). Esta situación se ve agravada en el caso de las progenitoras solas, que representan el 85% de este colectivo, y aquellas personas que padecen el riesgo de sufrir discriminación por “la edad, la discapacidad, la raza y el origen étnico, la religión o las creencias, y la orientación sexual” (DO, L170/1, 2021, p. 702). Por lo tanto, invita a los Estados miembros a evaluar el impacto de la crisis en niñas y mujeres en términos económicos, educativos, sanitarios y sociales (DO, L93/1, 2021).

Dicho esto, la perspectiva de género también ha de estar muy presente en el ámbito sanitario, especialmente para prevenir y combatir aquellas enfermedades que están asociadas a la pobreza (DO, L170/1, 2021; DO, L93/1, 2021). Asimismo, se han identificado algunas diferencias por género a nivel regional y que es preciso atender. Por ejemplo, las mujeres del este de Europa tienden a sufrir unos mayores niveles de soledad que los hombres, lo que aumenta su riesgo de padecer exclusión social (DO, L93/1, 2021).

Respuesta desde el ámbito educativo

La educación ha sido una de las principales áreas en las que la UE ha incidido en este periodo para hacer frente a los desafíos que plantea la crisis del coronavirus a las mujeres migrantes. Para empezar, ha insistido en la necesidad de aumentar la inversión en educación y en formación, aunque esta debe estar principalmente destinada a atender a las necesidades particulares de los grupos vulnerables (DO, L347, 2020; DO, L80/1, 2021). Este impulso favorecerá la mejora de la calidad

educativa y permitirá combatir las desigualdades en el ámbito educativo con el apoyo del Fondo Social Europeo (DO, L93/1, 2021).

Otra prioridad es luchar contra el abandono escolar temprano desde todos los sectores sociales, especialmente en el caso de las personas que padecen pobreza o se encuentran en riesgo de exclusión social, puesto que estos factores disminuyen significativamente sus posibilidades de progresar en el sistema educativo y, por lo tanto, de acceder al mercado laboral (DO, L93/1, 2021). Por ello, la UE recomienda desarrollar estadísticas comunitarias sobre este fenómeno y promover la Formación Profesional entre los colectivos vulnerables (DO, L347, 2020; DO, C417/1, 2020). En esta misma línea se sitúa a la hora de abordar el reconocimiento de títulos. Para este organismo, la educación no formal dota a las personas de una serie de competencias que les permite hacer frente a los desafíos del siglo XXI (DO, C417/1, 2020). Por ende, alerta de la importancia de garantizar la igualdad de género y de oportunidades para acceder a estos itinerarios educativos (DO, L347, 2020), que han de ser reconocidos mediante títulos en los Estados miembros (DO, C417/1, 2020; DO, L80/1, 2021).

Por otro lado, la UE refuerza el paradigma del aprendizaje permanente en este periodo, aunque lo hace desde un enfoque inclusivo que se adecúa a las necesidades de los grupos vulnerables (DO, C417/1, 2020). De tal modo, y mediante de cursos de reciclaje profesional (DO, C417/1, 2020), se favorecerá su integración sociolaboral mediante la educación y la formación (DO, L209/1, 2021). En este escenario, la cultura emana como un elemento fundamental para promover las relaciones entre las mujeres migrantes y la sociedad de acogida (DO, L170/1, 2021), lo que contribuye notablemente a reforzar la cohesión social (DO, L89/34, 2021). Asimismo, este diálogo intercultural entre diferentes actores (DO, L189/34, 2021) contribuye a fortalecer la vida democrática y la igualdad de género (DO, L209/1, 2021). No obstante, la UE alerta de que la gestión de las cuestiones migratorias ha puesto en entredicho los sistemas democráticos europeos y ha generado desconfianza por parte de la ciudadanía hacia las instituciones europeas (DO, L93/1, 2021). Por ese motivo, urge a los Estados miembros a promover la alfabetización digital y mediática entre sus ciudadanos (DO, L189/34, 2021).

Una última cuestión en la que insiste en la UE es en garantizar la igualdad de oportunidades de esta población en la sociedad europea (DO, L170/1, 2021). Para ello, considera oportuno promover su acceso y su participación en la Formación Profesional (DO, C417/1, 2020) y en la educación superior (DO, L347, 2020).

El mercado laboral como vector de integración y justicia social

La UE manifiesta su preocupación por los obstáculos a los que hacen frente las mujeres para acceder al mercado laboral en condiciones análogas a los hombres (DO, L80/1, 2021), especialmente por parte de aquellas pertenecientes a grupos vulnerables (DO, L93/1, 2021). Más aun, la crisis económica causada por el coronavirus se ha agudizado en estos colectivos (DO, L80/1, 2021). De tal modo, considera prioritario desarrollar una estrategia de empleo que tenga en cuenta las necesidades de los grupos vulnerables y que apoye sustancialmente a las mujeres jóvenes emprendedoras (DO, L347, 2020). Así, el emprendimiento se concibe como un elemento clave para alcanzar la igualdad de género en el mundo académico y

laboral (DO, L347, 2020). De hecho, esta se valora muy positivamente (DO, L93/1, 2021), ya que la igualdad de género, en todas las esferas de la vida pública y privada, es un elemento clave para alcanzar un crecimiento sostenible (DO, L93/1, 2021).

Por otra parte, invita a los Estados miembros a establecer alianzas intersectoriales que favorezcan la integración de los colectivos vulnerables en el mercado laboral. También se posiciona a favor de promover la contratación temporal, ya que estas tienen un impacto directo en dichos grupos (DO, L80/1, 2021). Igualmente, ensalza la importancia de reconocer los aprendizajes adquiridos en contextos educativos informales y no formales para favorecer su acceso al mercado laboral (DO, L80/1, 2021). Es decir, el ámbito del empleo ha de adaptarse y responder adecuadamente a las necesidades específicas de los grupos vulnerables, incluidas las mujeres migrantes (DO, L347, 2020). Por último, otra medida propuesta es elaborar estadísticas compartidas a nivel comunitario sobre las diferencias salariales entre hombres y mujeres, así como la discriminación que estas padecen en el trabajo (DO, L93/1, 2021), pero es vital que estas sean evaluadas regularmente (DO, L347, 2020).

Acciones preparatorias y proyectos piloto

Sobre la última dimensión del estudio, se han identificado diferentes acciones preparatorias y proyectos piloto destinados a mejorar el bienestar de las mujeres inmigrantes. Asimismo, estos pueden diferenciarse en cuatro ámbitos de intervención (DO, L93/1, 2021): (i) igualdad de oportunidades y de participación en la vida pública; (ii) integración social; (iii) laboral; (iv) y violencia de género y explotación sexual. Sobre la primera de ellas, la UE ha puesto dos proyectos piloto en marcha:

- Elaboración de indicadores para medir la aplicación de la Carta Europea para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Vida Local.

- Permitir una mayor integración de la perspectiva de género en el presupuesto del próximo MFP a través de una evaluación del impacto con perspectiva de género.

En el caso del primero, es financiado por la Comisión Europea por dos años y ha sido firmado por 32 países europeos, incluido España. Bajo la responsabilidad del Observatorio de la Carta Europea de Igualdad, dicho proyecto persigue, entre otros objetivos, “desarrollar indicadores científicos que permitan el cumplimiento de los artículos de la Carta” (Gobierno Vasco, 2021, p. 1). También se ha fomentado la integración de este colectivo a través de las siguientes iniciativas:

- El deporte como instrumento de integración e inclusión social de los refugiados.

- Promover las asociaciones de ciudades a escala mundial para la aplicación de la Nueva Agenda Urbana de las Naciones Unidas, con especial énfasis en la cooperación sobre cuestiones y políticas relacionadas con la economía circular y sobre cuestiones relativas a la calidad del aire, la transición energética y la integración de los migrantes y refugiados.

- Red de contacto y diálogo entre los municipios y autoridades locales designados sobre experiencias y mejores prácticas en materia de reasentamiento e integración de refugiados.

- Representación e inclusión mediáticas de refugiados y migrantes.

En cuanto al mundo laboral, se han implementado cuatro proyectos:

- Capacitación empresarial para jóvenes migrantes.
- Instrumento para pymes a fin de mejorar la participación de la mujer.

- Mujeres y comercio: creación de un capítulo tipo sobre género en los acuerdos de libre comercio basado en datos sobre las mujeres que participan en el comercio y sobre las mujeres que participan en la economía doméstica.

- Reinserción socioeconómica de menores y mujeres profesionales del sexo en las explotaciones mineras de Luhwindja, en la provincia de Kivu Meridional, al este de la República Democrática del Congo.

Para terminar, la violencia de género y la explotación sexual de las mujeres también se ha abordado a través de tres proyectos:

- Creación de una aplicación de la Unión para las víctimas de violencia.
- Encuesta europea sobre la violencia de género.
- Garantizar una prestación eficaz de ayuda a las víctimas de la violencia sexual y de género en contextos humanitario.

Conclusiones

A raíz de los resultados presentados anteriormente, en este apartado expondremos algunas conclusiones en torno a los objetivos e hipótesis del artículo. Para comenzar, se ha puesto de manifiesto que la educación permanente es una de las principales propuestas de intervención de la UE para favorecer la integración sociolaboral de las mujeres migrantes. De forma más detallada, este organismo perpetúa su firme apuesta por la igualdad de oportunidades para acceder al mercado laboral mediante una calidad educativa (DO, L170/1, 2021), incluida en la Formación Profesional y la educación superior. Por lo tanto, la primera hipótesis del estudio se ha corroborado. A este respecto, debemos señalar que dicha educación de calidad únicamente pueden disfrutarla aquellas personas que acceden a ella, lo que excluye precisamente a los grupos más vulnerables y que carecen de acceso a la educación.

En segundo lugar, el artículo perseguía analizar críticamente si la respuesta de dicho organismo supranacional responde a las demandas específicas de este colectivo señaladas por instituciones y expertos en la materia. Inicialmente se formuló un presupuesto de partida que consideraba que las políticas europeas se centran en los ámbitos de la educación y el trabajo como factores clave en el bienestar y la integración de las mujeres migrantes, por lo que dicha hipótesis ha sido confirmada parcialmente. Por un lado, estas políticas, hasta la fecha, no han abordado necesidades específicas de este colectivo, como por ejemplo el acceso y las

condiciones sanitarias de las mujeres migrantes que viven en campamentos (Vonen *et al.*, 2021). Tampoco se han encontrado referencias explícitas a las dificultades añadidas por la pandemia a las que están haciendo frente aquellas personas que quieren huir de sus países (Taran y Alcivar, 2021), lo que ha vuelto a poner sobre la mesa la necesidad de una política migratoria común (Petroni, 2020). Esta necesidad es evidente desde 2015, pero todavía la UE carece de una política migratoria común. Este desafío urge una acción conjunta por parte de los Estados miembros. Asimismo, en las medidas propuestas por este organismo no se integra la mirada de la mujer migrante durante la fase de tránsito del proceso migratorio (Taran y Alcivar, 2021). En consecuencia, sería muy recomendable promover mecanismos que favorecieran la participación de este colectivo en el diseño, la implementación y la evaluación de las propuestas europeas.

Por otra parte, el posicionamiento de la UE, a favor de promover la temporalidad laboral de este colectivo, confronta directamente con Fasani y Mazza (2020), quienes alertan de que esta condición ha acentuado su vulnerabilidad durante la pandemia. De hecho, es cuanto menos llamativo que la UE promueva la temporalidad laboral de este colectivo, mientras que a la par reivindica una mayor estabilidad por parte de los trabajadores europeos en sus Estados miembros. En último lugar, en lo relativo a la salud existe una respuesta parcial a las necesidades de las mujeres migrantes. Mientras que se ha incidido en la necesidad de favorecer el acceso de los grupos vulnerables a la sanidad y atender a las enfermedades asociadas a la pobreza (Germain y Yong, 2020), se han dejado de lado la sanidad natal, los embarazos adolescentes y la soledad (DO, L93/1, 2021).

Otras propuestas concuerdan con las demandas particulares de las mujeres migrantes. En este sentido, destaca la notable presencia de proyectos piloto destinadas a prevenir y combatir la trata de personas (Torrado, 2017; Sanchez y Achilli, 2020), la violencia sexual (DO, L93/1, 2021) y la violencia doméstica (Taran y Alcivar, 2021), ya que esta última aumentó significativamente durante el confinamiento (DO, L209/1, 2021). También se destinan diferentes intervenciones a combatir la discriminación y la xenofobia, que en los últimos años se han visto favorecidas por el discurso del miedo empleado en las redes sociales y los medios de comunicación (Panzeri, 2016; Santos *et al.*, 2018), especialmente por los partidos de la nueva extrema europea. Por ese motivo, la UE insta a sus Estados miembros a promover la alfabetización digital y mediática de sus ciudadanos (DO, L189/34, 2021).

Con respecto al mundo laboral, la UE enfatiza en la importancia de responder adecuadamente a las dificultades para acceder a él y a la situación de desempleo que padecen estas mujeres como denuncian Kabeer *et al.* (2021). De hecho, propone integrar una perspectiva específica de las mujeres migrantes y de otros grupos vulnerables en sus políticas para atender a sus necesidades (DO, L93/1, 2021). En este sentido, mediante el reconocimiento de títulos y alianzas intersectoriales (DO, L80/1, 2021), se favorecería notablemente su empoderamiento y participación el mundo laboral.

Igualmente, es pertinente eliminar los obstáculos que afrontan las mujeres migrantes para ejercer y disfrutar sus derechos (Foster *et al.*, 2021). Aquí, debemos incidir en que El racismo de género que las mujeres migrantes deben enfrentar cada día es sistémico, constituye el eje vertebrador de todas las esferas de la sociedad ya sea de manera directa, como a través de violencia explícita o indirecta. En esta idea incide la UE a través de la promoción de la educación permanente y la investigación

(DO, L93/1, 2021), combatir el abandono escolar temprano y potenciar la cultura. De este modo, es posible establecer relaciones de confianza entre la población nativa y la migrante (Panzeri, 2016; Santos *et al.*, 2018) y reforzar la vida democrática y la igualdad de género (DO, L209/1, 2021). Por lo tanto, una política educativa feminista intersectorial (Campani, 2019), comprometida con la justicia social, es un elemento clave para la integración y el empoderamiento de las mujeres migrantes en el contexto europeo (Terrón-Caro *et al.*, 2018).

Dicho esto, este estudio presenta una serie de limitaciones que es preciso señalar. Una de ellas es que las políticas estudiadas tienen un recorrido relativamente breve desde el inicio de la crisis sanitaria. Por otra parte, dado que la UE tiene un impacto limitado en la política migratoria de sus Estados miembros, las respuestas a nivel nacional pueden variar significativamente. A raíz de las limitaciones expuestas, sería oportuno hacer un seguimiento de cómo evolucionan las propuestas sanitarias (vacunación de colectivos migrantes, campamentos...) y socioeducativas (escolarización, apoyos curriculares...) de la UE y de sus Estados miembros, especialmente tras la crisis humanitaria que asola Afganistán, donde las mujeres han visto vulnerado sus derechos sustancialmente. Finalmente, también sería conveniente profundizar sobre esta cuestión en otras regiones geográficas, como por ejemplo Latinoamérica.

Referencias

- ACNUR. (2020). *Report on UNHCR's response to COVID-19*. <https://bit.ly/3uR8Mq6>
- ACNUR. (7 de abril de 2021b). *ACNUR pide acceso equitativo a las vacunas COVID-19 para las personas refugiadas*.
- Adopción definitiva (UE, Euratom) 2021/417 del presupuesto general de la Unión Europea para el ejercicio 2021. *Diario Oficial, serie L, 93, de 17 de marzo de 2021*. <https://bit.ly/3DQSB7Z>
- Campani, G. (2019). Ciudadanía formal, feminismos y perspectivas de género. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 4(7), 11-21. <https://doi.org/10.13128/ccselap-25811>
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(4), 623-640. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.016>
- Comisión Europea. (18 de junio de 2021). *Estadísticas sobre la migración en Europa*. <https://bit.ly/3jLyIXZ>
- Díaz, C. y Galanzini, N. (2020). *Una pandemia en la sombra de la covid-19*. <https://bit.ly/3uHvH2c>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Sage Publications, Inc.
- Fasani, F., y Mazza, J. (2020). *A Vulnerable Workforce: Migrant Workers in the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.2760/316665>

- Foster, M., Lambert, H., y McAdam, J. (2021). Refugee protection in the COVID-19 crisis and beyond: The capacity and limits of international law. *UNSWLJ*, 44, 104.
- García Navarro, M. M. y García Navarro, C. (2021). Sub-Saharan Women Trafficked for Sexual Exploitation: A Transdisciplinary Approach from the Paradigm of Resilience. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 601-612. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.72056>
- Germain, S., y Yong, A. (2020). COVID-19 highlighting inequalities in access to healthcare in England: A case study of ethnic minority and migrant women. *Feminist legal studies*, 28(3), 301-310. <https://doi.org/10.1007/s10691-020-09437-z>
- Gobierno Vasco. (2021). *Proyecto Piloto sobre el desarrollo de los indicadores para la Carta Europea para la Igualdad de mujeres y hombres en la vida local*. <https://bit.ly/3uHXjC>
- Hernández-Ayala, H., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh>
- Kabeer, N., Razavi, S., y van der Meulen Rodgers, Y. (2021). Feminist economic perspectives on the COVID-19 pandemic. *Feminist Economics*, 27(1–2), 1–29. <https://doi.org/10.1080/13545701.2021.1876906>
- Lawson, L. V. (2018). Documentary analysis as an assessment tool. *Public Health Nursing*, 35(6), 563-567. <https://doi.org/10.1111/phn.12520>
- Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*, 46(3), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005>
- Martín-Pastor, E., y Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 589-604. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Mudde, C. (2007). *Populist radical right parties in Europe*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492037>
- Neubauer, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 70-91. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>
- OIM. (2019). *Glossary on Migration*. <https://bit.ly/3n7i39R>
- OMS. (2018). *Report on the health of refugees and migrants in the WHO European Region. No PUBLIC HEALTH without REFUGEE and MIGRANT HEALTH*. <https://bit.ly/38KvSmg>

- Panzeri, R. (2016). Migración y calidad de vida. Una propuesta de estudio centrada en los migrantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 93-104. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.07>
- Petroni, N. (2020). *Assessing the impact of Covid-19 on the EU's response to irregular migration*. <https://bit.ly/3jCvs7y>
- Recomendación (UE) 2021/402 de la Comisión de 4 de marzo de 2021 sobre un apoyo activo eficaz para el empleo tras la crisis de la COVID-19 (EASE). Diario Oficial, serie L, número 80, de 8 de marzo de 2021. <https://bit.ly/3BMzUH3>
- Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. Diario Oficial, serie C, número 417, de 2 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3jNp65r>
- Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de febrero de 2021 por el que se establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. Diario Oficial, serie L, número 57, de 18 de febrero de 2021. <https://bit.ly/38GEpXq>
- Reglamento (UE) 2021/695 del Parlamento Europeo y del Consejo de 28 de abril de 2021 por el que se crea el Programa Marco de Investigación e Innovación «Horizonte Europa», se establecen sus normas de participación y difusión, y se derogan los Reglamentos (UE) n.o 1290/2013 y (UE) n.o 1291/2013. Diario Oficial, serie L, número 170, de 12 de mayo de 2021. <https://bit.ly/3kY8LtX>
- Reglamento (UE) 2021/818 del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de mayo de 2021 por el que se establece el Programa Europa Creativa (2021 a 2027) y por el que se deroga el Reglamento (UE) n.o 1295/2013. Diario Oficial, serie L, número 189, de 28 de mayo de 2021. <https://bit.ly/38KDUvg>
- Reglamento (UE) 2021/947 del Parlamento Europeo y del Consejo de 9 de junio de 2021 por el que se establece el Instrumento de Vecindad, Cooperación al Desarrollo y Cooperación Internacional - Europa Global, por el que se modifica y deroga la Decisión n.o 466/2014/UE del Parlamento Europeo y del Consejo y se derogan el Reglamento (UE) 2017/1601 del Parlamento Europeo y del Consejo y el Reglamento (CE, Euratom) n.o 480/2009 del Consejo. Diario Oficial, serie L, número 209, de 14 de junio de 2021. <https://bit.ly/3zPSqxK>
- Reglamento (UE) No 1303/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de diciembre de 2013 por el que se establecen disposiciones comunes relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo, al Fondo de Cohesión, al Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural y al Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca, y por el que se establecen disposiciones generales relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo, al Fondo de Cohesión y al Fondo Europeo Marítimo y de la Pesca, y se deroga el Reglamento (CE) n.o 1083/2006 del Consejo. Diario Oficial, serie L, número 347, de 29 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3l2FwX1>

- Robbers, G., Lazdane, G., y Sethi, D. (2016). Sexual violence against refugee women on the move to and within Europe. *Entre Nous*, 84, 26-29. <https://bit.ly/2X1rA7F>
- Roca i Girona, J., Soronellas Masdeu, M., y Bodoque Puerta, Y. (2012). Migraciones por amor: diversidad y complejidad de las migraciones de mujeres. *Papers: Revista de Sociología*, 97(3), 685-707. <https://bit.ly/3zOa9Wi>
- Sanchez, G., y Achilli, L. (2020). *Stranded: the impacts of COVID-19 on irregular migration and migrant smuggling*. <https://bit.ly/2WSNSIf>
- Santos, R., Roque, S., y Santos, S. J. (2018). De-securitising 'the South in the North'? Gendered narratives on the refugee flows in the European mediascape. *Contexto Internacional*, 40, 453-477. <https://doi.org/10.1590/S0102-8529.2018400300003>
- Szczepanik, M. (2016). The 'Good' and 'Bad' Refugees? Imagined Refugeehood(s) in the Media Coverage of the Migration Crisis. *Journal of Identity & Migration Studies*, 10(2), 23-33. <https://bit.ly/3HPKjVI>
- Taran, P., y Alcivar, N. I. S. (2021). La pandemia de covid y los migrantes: una agenda de diez puntos para mitigar el desastre en curso. *Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.46677/compendium.v8i1.933>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Cueva Luna, T. E., y Vázquez Delgado, B. (2018). Educación y mujeres migrantes en tránsito en la frontera norte de México. La educación como variable y expectativa futura en el proceso migratorio. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. <https://doi.org/10.5209/RCED.53969>
- Torrado Martín-Palomino, E. (2017). Violencia transnacional y castigos de género a mujeres migrantes africanas con destino a España. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 19, 280-297. <https://bit.ly/2WQNNPr>
- UNICEF. (2017). *Harrowing Journeys. Children and youth on the move across the Mediterranean Sea, at risk of trafficking and exploitation*. <https://uni.cf/2G2xooR>
- Vonen, H. D., Olsen, M. L., Eriksen, S. S., Jervelund, S. S., y Eikemo, T. A. (2021). Refugee camps and COVID-19: Can we prevent a humanitarian crisis?. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 27-28. <https://doi.org/10.1177%2F1403494820934952>



Lázaro Lorente, L. M. (2021). La nueva Atenas del Mediterráneo. Vicente Blasco Ibáñez, cultura y educación popular en Valencia (1890-1931). Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 635 pp. ISBN: 978-84-7822-868-3.

Pasé cinco años recorriendo y cruzando a diario los jardines del Paseo Valencia al Mar, cuyas aceras estaban jalonadas por buena parte de las facultades universitarias de esa hermosa ciudad levantina. En la misma en que cursé mis estudios de licenciatura, entonces Facultad de Filosofía y Letras, también se formó y desde hace años enseña el profesor Luis Miguel Lázaro Lorente, autor de esta obra colosal y, en cierto modo, definitiva sobre una de las figuras estelares y más controvertidas de la España de la Restauración. Ahora, ese Paseo, que por fin llega hasta el mar, lleva su nombre: Vicente Blasco Ibáñez. El cambio se produjo en 1977, a comienzos de la transición democrática, lo que da prueba de que su memoria había sido borrada de la ciudad durante el franquismo. Su obra escrita, tan extensa como popular, fue también prohibida y silenciada. Habría que esperar, sin embargo, a la década siguiente para ver las primeras iniciativas institucionales en su honor, reivindicando su legado, casi inabarcable.

Blasco Ibáñez, como nos recuerda Luis Miguel Lázaro citando a Joan Fuster, “fue un tipo fuera de serie (...), un ejemplar humano de excepción”. En sólo 61 años de vida (1867-1928), anduvo por tantos caminos, se adentró en tantos mundos, combatió en tantos frentes, que bien podría pensarse que su biografía es una ficción novelada, en la que la aventura, la acción y el movimiento jamás hallaron pausa. Fue novelista, político, periodista, editor, cineasta, viajero, activista en diversos ámbitos... Crítico con el poder monárquico y sus secuaces, republicano y anticlerical, la polémica lo cortejó con asiduidad. Y más de una vez le procuró ataques airados y persecución, viéndose obligado, en ocasiones, a poner tierra de por medio.

Elegir como objeto de estudio a un personaje de esta compleja biografía, de este calibre, es todo un desafío, al que Luis Miguel Lázaro plantó cara hace años, siguiendo un método tan exigente como exhaustivo. El resultado final es esta obra que, con fundamento, he llamado colosal, no sólo por la dimensión que ha alcanzado, sino por su espléndida factura y su riqueza historiográfica, verdaderamente insólita en estos tiempos académicos de libros colectivos con capítulos poco enhebrados, de títulos vagos y acomodados a las modas, y despachados de prisa con un objetivo puramente utilitario. Esta es, por contra, la obra de un solo hombre y de toda una vida que ocupa ya un lugar de privilegio en la vasta literatura sobre Blasco Ibáñez, y resulta

de imprescindible consulta para el conocimiento profundo de aquellos derroteros a los que va enfocada, en los que, por otra parte, queda patente su compromiso sociopolítico con las clases populares. “La actividad como impulsor decidido de proyectos de la educación y la cultura –escribe Lázaro Lorente- constituye, sin duda, una de las más grandes ocupaciones dentro de actividad pública de Vicente Blasco Ibáñez”. Su sueño de regeneracionista consecuente era que Valencia llegara a ser, gracias a esos proyectos, una nueva Atenas del Mediterráneo. Atenas, como símbolo y matriz del progreso, la democracia, la belleza. En un país con carencias escolares clamorosas y una hegemonía clerical crónica, la educación tenía que ser la palanca que liberara al pueblo de la ignorancia, de la injusticia y la superstición. Una educación laica, guiada por la razón y la ciencia, y ajena a todo dogma.

A lo largo de los seis capítulos que componen esta obra, con epígrafes tan descriptivos de su contenido como atractivos por su formulación, el autor recorre el pensamiento y el incesante laboreo de Blasco en relación con la educación popular y la difusión cultural. Vale la pena insistir en este “quijotismo” que lo acompañó todo su periplo vital y le acarreó más de un disgusto. Como don Quijote, en él la lectura y la vida son caras de una misma moneda: se mueve, con soltura y solvencia, entre una y otra en una dialéctica constante y factible: lee, piensa y actúa. Blasco es un intelectual y un hombre de acción, y por eso a su vida le cuadra a la perfección el concepto de vida activa de Hannah Arendt, pues se podía esperar de él lo inesperado y la posibilidad de acometer y poner en acto lo improbable.

Los tres primeros capítulos del libro se ocupan de la educación y la escuela. Los números 1 y 2 dan cuenta de su visión de la educación y, por ende, la del republicanismo valenciano, del que él fue valedor y líder. El primero (“Los emisarios de Belcebú: la escuela laica como alternativa social y pedagógica”) y el segundo (“El sigilo de los Venerables Hermanos. Masonería, librepensamiento, republicanismo y educación”), nos desvelan las fuentes intelectuales e ideológicas de su concepción educativa (la masonería, el republicanismo e, incluso, el anarquismo), y de su proyecto escolar, basado en el laicismo, el anticlericalismo y el racionalismo; en la defensa de la escuela pública y la necesidad su renovación pedagógica, y en el papel crucial del Estado como garante del derecho a la escolarización. En el tercero (“Una escuela laica vale por todos los casinos. La educación en el proyecto político y en la práctica del republicanismo valenciano”), el profesor Lázaro ofrece un retrato de la educación en Valencia entre 1899 y 1936, donde la falta y penuria de las escuelas eran, como en otros lugares del país, un problema grave y arraigado; y, a continuación, un minucioso recuento de escuelas laicas que, por inspiración o intervención de Blasco y los blasquistas, fueron creadas en Valencia y provincia, no sin conflictos con las autoridades religiosas y los adversarios políticos.

La segunda parte del libro consta de tres capítulos, dedicados a la educación popular. Su argumento gira en torno a tres campos, en los que Blasco Ibáñez fue

especialmente activo y fecundo: la educación de adultos y, en particular, la creación y desarrollo de la Universidad Popular de Valencia; la lectura (“el pan del alma”) y, en concreto, la fundación de la Biblioteca Popular de Valencia, cuyos avatares están pormenorizadamente narrados; y por último, y en íntima concordancia con esta institución, la de la edición de libros a través de dos sellos editoriales, Sempere y Prometeo, entendida, cual reza el título de este capítulo final, como poderoso medio de educación popular junto a la prensa. En todos estos proyectos, en los que la convicción y el arrojo iban a veces a partes iguales, Blasco y los blasquistas lograron cosas que podían parecer, ab initio, improbables; y con tesón removieron obstáculos supuestamente insalvables. También cosecharon fracasos y sinsabores y, con regularidad, se toparon con la indiferencia de muchos, recelos de no pocos, y rechazo frontal de aquellos que se situaban en sus antípodas ideológicas y no querían ceder un palmo de su influencia social y política.

Con todo, Luis Miguel Lázaro demuestra, siguiendo un método muy depurado y de la mano de una información amplia y sustantiva, que esta faceta, tan acorde con su biografía, de agitador cultural y promotor de la educación, en pro de la mejora de la vida de la clase trabajadora y del país en general, representa una obra ingente, con muy pocos parangones en la historia contemporánea de España. Su libro, tejido de un caudal abrumador de citas y reseñas bibliográficas y documentales, es, desde luego, un ejemplo magnífico de texto científico de altos vuelos, con anclajes teóricos muy consistentes, pero, a la par, es un relato que, con ritmo y elegancia, atraviesa y recrea una etapa histórica de Valencia, encajándola en un tiempo-espacio mayor, que, siempre presente, ilumina y multiplica el sentido y la trascendencia de la obra. No me queda, pues, otra cosa que recomendar vivamente su lectura y augurar que será tan instructiva como deleitosa.

Juan Carlos González Faraco 
Universidad de Huelva



González Falcón, I. (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. Ediciones Pirámide. 215 páginas. ISBN: 978-84-368-4462-7

El presente manual recoge los frutos de diversas investigaciones que contribuyen al desarrollo de una educación intercultural e inclusiva. Se estructura en 12 capítulos que pueden organizarse en tres bloques de contenidos. El primer bloque, compuesto por los dos primeros capítulos, comienza con una aproximación al *concepto de educación inclusiva* y la importancia de acoger todas las características del alumnado, incluyendo la diversidad cultural. De este modo, refleja la necesidad de vulnerabilidad de este alumnado representando los desafíos a los que se enfrenta en su proceso de aculturación.

A lo largo del segundo capítulo, se contempla la *evolución de la educación intercultural* en España, desde los años 90 con el concepto de segregación, posteriormente el de integración hasta la concepción actual de inclusión. Debido a ello, nos muestra cuáles son los principios de la interculturalidad y aborda el proceso de construcción de la identidad intercultural mediante el diálogo, la tolerancia, el respeto y el reconocimiento del otro y sus diferencias.

En el segundo bloque, desde el tercer al octavo capítulo, se centra en la implicación de los agentes de la comunidad educativa en la atención a la diversidad cultural. Por un lado, pone el foco en el papel de la *dirección escolar* y la gestión de centros para afrontar y dar soluciones a la interculturalidad que acoge ya que, como bien se explica, la importancia del tipo de liderazgo educativo es clave para la mejora del funcionamiento de las escuelas. Por todo ello, plantea que se debe emplear el estilo de liderazgo que mejor se adapte al contexto mediante el trabajo cooperativo con el profesorado y las familias. Seguidamente, incorpora una revisión de las investigaciones, a nivel nacional e internacional, sobre los organismos, grupos, materiales, recursos y programas que han tratado la temática de la dirección escolar desde diversidad cultural.

En cuanto al *rol del docente* como agente de cambio, se profundiza en la responsabilidad del profesorado para potenciar la competencia de interculturalidad a través de prácticas educativas que promuevan la eliminación de prejuicios, estereotipos y que ofrezcan las mismas oportunidades a todo el alumnado, valorando

las diferencias y creando un espacio democrático que persiga la justicia social.

Dentro del equipo docente, es imprescindible resaltar la figura del *orientador escolar* que posee un papel privilegiado en la gestión de la diversidad puesto que sirve de conexión entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. En resumen, se destacan las tareas formativas de prevención y de intervención educativa que desempeñan y, se desglosan prácticas reales desarrolladas por estos profesionales. A su vez, se ahonda en la importancia que cobra el lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje como medio para aprender haciendo y en relación con los demás. Por tanto, se enfatiza en la función de las *aulas de enlace* <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/59497.html> como forma de dar respuesta a esta necesidad del alumnado inmigrante, al igual que en el *profesorado de español para inmigrantes*, sin olvidar el aula ordinaria como referencia.

Si nos centramos en el siguiente agente educativo, desde esta obra se tratan las funciones de la figura del *educador social* y su ámbito de intervención a través de la mediación intercultural. Dentro de este ámbito de trabajo, se manifiestan las dificultades que presenta la migración y la etnia gitana en la sociedad debido a que no comparten los valores culturales del contexto en el que se insertan.

Como último factor educativo, pero no menos importante, se pone la atención en la *familia* como agente educador y se expone la necesidad de establecer una alianza afianzada entre familia y escuela, sobre todo, en contextos vulnerables. Al respecto, se hace hincapié en la implicación por parte de la escuela por conocer las demandas de las familias que se enfrentan a este proceso de transición, como también en las acciones que impulsen su participación.

En el tercer y último bloque que planteamos, incluye desde el capítulo noveno al duodécimo, centrado en mostrar que, la visión tan multicultural como cambiante de la sociedad, en muchas ocasiones genera limitaciones, sobre todo, a la población inmigrante o minorías étnicas, para *insertarse social y laboralmente*, ya que, debido a sus condiciones socioculturales y económicas, se sitúan en los márgenes de la sociedad. Para ello, este libro propone la continuidad de la formación para capacitarlos y, por consiguiente, abrirles la posibilidad de tener acceso a un puesto de trabajo y/o que puedan desarrollar su espíritu emprendedor.

Más adelante, se recopila la red de *comunidades de aprendizaje* y ejemplos a nivel nacional e internacional que buscan la transformación tanto de los centros educativos como del entorno. La finalidad que persigue este método es que la educación se adapte a las necesidades del entorno. Por esta razón, se incorpora también la metodología de *aprendizaje servicio* cuyo objetivo es fomentar la conciencia social y el compromiso con la comunidad.

Finalmente, hay que resaltar la aportación innovadora de este manual que pone su broche final con un apartado donde plasma la importancia de los *recursos y programas educativos* para contribuir a la atención a la diversidad cultural dando una respuesta adaptada a esta realidad educativa.

Todo lo mencionado anteriormente, hace que esta lectura invite a abrir la mente y a optar por una mirada inclusiva, entendiendo la escuela como una institución que debe estar abierta en doble sentido: para permitir la salida al mundo y para recibir al mundo. La educación no es una opción sino un derecho universal y, como tal, debe acoger a todo el alumnado desde la idea de que todos y todas somos diferentes. Esto es posible desde la eliminación de barreras para el aprendizaje, la igualdad de oportunidades y, no solo la apuesta por la presencia del alumnado, sino también por la participación activa de toda la comunidad educativa. De este modo, este libro se convierte en el acompañante perfecto que nos brinda un magnífico camino para adentrarnos en los pilares que componen la educación inclusiva y, en especial, la diversidad cultural.

Rosa M^a Morales López 
Universidad de Huelva, España



*Biesta, Gert J.J (2022). Redescubrir la enseñanza.
Morata: Madrid, 162 pp. ISBN: 9788418381881*

Esta obra tiene como eje principal el debate para que se produzca un cambio sustancial del papel de la enseñanza como acción del profesorado y el sentido de esta en nuestro sistema educativo. Para ello, el autor, hace uso de la reflexión a través de la filosofía, concretamente, en la importancia de descubrir la propia existencia de yo con el mundo. Es interesante partir desde esta base, ya que la educación pretende conseguir la autonomía del alumnado y que estos se conviertan en ciudadanos en pleno derecho. Por lo tanto, es de vital importancia esta obra, “Redescubrir la enseñanza”, para alcanzar una verdadera transformación de la enseñanza, que, hasta estos tiempos, se ha mentido de manera tradicional.

En este libro, el autor intenta buscar el cómo y el para qué es importante la enseñanza y de esta manera darle un sentido humano, haciendo que esta sirva para que las personas encuentren el porqué de su existencia. En este sentido, el autor permite al lector hacer una reflexión de la enseñanza y como es el profesorado el que debe facilitar las posibilidades al alumnado para encontrar su yo con el mundo.

La obra presenta un total de cinco capítulos, donde Biesta intenta desglosar, por diferentes temáticas, el redescubrimiento de la enseñanza, con el fin de que estos sirvan como reflexión para alcanzar el verdadero cambio de esta.

En el primero de los capítulos el autor hace reflexión del punto de partida del debate, para alcanzar el cambio que busca en la enseñanza. En este caso, hace referencia a la importancia del descubrimiento de la propia existencia del ser humano. Enlazando con esta reflexión, Biesta analiza el papel del profesorado y las relaciones educativas con el discente. El educador es el que debe proporcionar las herramientas y dar espacio al alumnado para que estos puedan encontrar sus propios deseos, examinarlos, seleccionarlos y transformarlos, así de esta manera, alcanzar su yo en el mundo y dar un sentido pleno a la enseñanza.

El segundo capítulo intenta realizar una desvinculación entre enseñanza y aprendizaje. Para ello hace un análisis de los diferentes conceptos desarrollados por distintos autores a lo largo del tiempo, sobre la diferenciación entre enseñanza y

aprendizaje y la conexión que ha existido entre ellos. A lo largo de esta reflexión, Biesta señala que el aprendizaje es una creación política donde al alumnado se le dan directrices para aprender algo en concreto. Sin embargo, la enseñanza debe verse como un proceso para mostrar las posibilidades, haciendo que el alumnado sean los que exploren y así de esta manera ser conscientes de su propia existencia en el mundo.

En la línea del conocimiento de la propia existencia del alumnado, el tercer capítulo, abarca la reflexión sobre esa existencia del sujeto y como puede entenderse su creación de conocimiento y el entendimiento. Esta se hace a través de una crítica a la enseñanza tradicional abogando por una enseñanza no autoritaria, sino siendo esta un elemento de libertad. El objetivo de la educación es convertir al alumnado en un yo como sujeto, y que ellos puedan desarrollar sus propias habilidades.

En el cuarto capítulo el autor hace un profundo análisis sobre el papel de la de enseñanza y el rol del profesorado para llevar a cabo una educación emancipadora. Para ello, hace uso de la crítica a la enseñanza del capítulo anterior apoyándose en obras Freire y Rancière. Así de esta manera, Biesta concluye que el profesorado emancipador es aquel que se involucra en la acción de la enseñanza.

En el quinto y último capítulo, el autor examina el acto de enseñar. Biesta afirma que la enseñanza debe ser entendida como disenso y que debe estar orientada hacia lo imprevisto. Esta no debe considerarse como una cuestión de conocimiento. Para explicar esto, hace uso de la definición de algunos conceptos educativos y una experiencia propia con el alumnado en la universidad. A través de esta, concluye que en la educación el alumnado debe existir como sujeto, investigar y experimentar por su cuenta, no adquiriendo simplemente los conocimientos transmitidos por su profesorado como único y verdadero.

En conclusión, esta obra de Biesta “Redescubrir la enseñanza”, es un pequeño paso para cambiar ese prisma de la educación y la enseñanza y entender que esta debe interesarse por la libertad del alumnado, por su existencia en el mundo, y no una mera transmisión de conocimientos.

Nuria Vargas Lora

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista Cuestiones Pedagógicas acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico:

cuestionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
 - › Título: máximo 12 palabras.
 - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
 - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOB>).
 - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
 - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
 - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
 - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
 - Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
 - Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
 - › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
 - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
 - › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
 - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
 - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
 - › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
 - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Encabezado de columnas. Centrados.
 - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
 - Nota. Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
 - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
 - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
 - Nota: Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Citación:
 - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecomillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)
Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecomillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).
Ej.:
Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
 - La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).
6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS
 - › Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

› Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.

- Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
- La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
- Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
- Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020) .

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor , N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, volumen(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Videos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (".doc" or ".docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk1OOB>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFWk>).
 - References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
 - › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
 - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
 - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
 - › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
 - › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
 - Title (Level 1): no paragraph indentation
 - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
 - Tables and Figures: no paragraph indentation
 - › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
 - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
 - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
 - Column heading. Centered.
 - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
 - › Figures: embedded in the text. Must include:
 - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
 - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
 - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
 - Legend: inside the edges of the figure.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
 - › In-text references:
 - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
E.g:
However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Quotes in the text. More than three authors (Author *et al.*)
 - The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).
- ### 6. Sending the article through the OJS Platform
- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
 2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3º. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4º. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5º. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI

<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

La revista Cuestiones Pedagógicas es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. Cuestiones Pedagógicas sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de Cuestiones Pedagógicas en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- › Título
- › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- › Enfoque
- › Descriptores (máximo 6)
- › Cuestiones
- › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista Cuestiones Pedagógicas, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
 - › Title
 - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
 - › Focus
 - › Keywords (maximum 6)
 - › Questions
 - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.

7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.

8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.



REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN