

**Experiencias de aprendizaje en un contexto migratorio:  
educación de adultos en idioma español en California****Learning Experiences in a Migration Context:  
California Adult Education in Spanish**Ana B. Uribe<sup>1</sup> y Nina Alejandra Martínez Arellano<sup>2</sup>

## RESUMEN

Este estudio contribuye a la comprensión de las motivaciones y significados de la participación de adultos migrantes a partir de sus experiencias educativas dentro del programa Plazas Comunitarias en California. Se realizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas, observación directa y un marco teórico para orientar el análisis. Las principales motivaciones registradas fueron hacer amigos, aprender para el trabajo, ayudar y ser alguien. Este estudio contribuye a los escasos estudios sobre la motivación en la formación escolar de adultos y adultos migrantes. Se muestra que cuando los migrantes logran compaginar su tiempo, el apoyo familiar y los recursos económicos, se vuelve factible asistir a la escuela y crear oportunidades que refuercen su autoestima, su vida social y mejoren sus condiciones de vida. Los retos de la investigación incluyen el tiempo de respuesta para ingresar a las Plazas Comunitarias y el miedo de los migrantes a ser entrevistados.

*Palabras clave:* 1. rezago educativo, 2. educación de adultos, 3. estudiantes inmigrantes, 4. migrantes mexicanos en California, 5. aprendizaje en español.

## ABSTRACT

This study contributes to an understanding of the motivation behind and meanings of the participation of adult migrants, based on their educational experiences within the Plazas Comunitarias program in California. Qualitative semi-structured interviews, direct observation, and a theoretical framework were conducted to guide the analysis. Making friends, learning for work, being able to help and becoming someone were the main motivations recorded. This study contributes to the scarce studies on the motivation in school education of adults and migrant adults. It demonstrates that when migrants are able to balance their time, family obligations, and financial resources, it becomes feasible to attend school and create opportunities to boost their self-esteem, and improve their social lives and living conditions. Challenges of the research include the response time to enter the Plazas Comunitarias program, and the fear of migrants to be interviewed.

*Keywords:* 1. educational lag, 2. adult education, 3. immigrant students, 4. Mexican migrants in California, 5. Learning in Spanish.

Recepción: 27 de febrero, 2024

Aceptación: 24 de abril, 2024

Publicación web: 15 de diciembre, 2024

<sup>1</sup> Universidad de Colima, México, [anauribe@uclm.mx](mailto:anauribe@uclm.mx), <https://orcid.org/0000-0003-1759-7299>

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Baja California, México, [nina.martinez@uabc.edu.mx](mailto:nina.martinez@uabc.edu.mx), <https://orcid.org/0000-0001-8634-4557>



INTRODUCCIÓN<sup>3</sup>

Este artículo analiza las experiencias educativas de migrantes de origen mexicano en los programas de Plazas Comunitarias gestionados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) del gobierno mexicano que también operan en Estados Unidos. Las Plazas Comunitarias son programas de aprendizaje creados en el año 2000 en México con el propósito de reducir el rezago educativo de la población mayor de 15 años. En México, al igual que en varios otros países, persiste un rezago educativo significativo (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023), lo que evidencia que las políticas educativas de los gobiernos dirigidas a las poblaciones vulnerables no han logrado reducir las desigualdades en la educación básica.

La propuesta curricular de los programas de Plazas Comunitarias tiene como objetivo llevar la educación para adultos a la comunidad hispana en Estados Unidos, desde la perspectiva curricular del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Estos programas facilitan el acceso a oportunidades de aprendizaje para muchos migrantes mexicanos y otros latinos al otro lado de la frontera norte de México. Los programas de educación comunitaria se centran en las necesidades sociales de una población vulnerable en coordinación con la red consular. No obstante, el tema de la educación transnacional para adultos no ha sido suficientemente abordado en el ámbito académico. Por esta razón, las autoras de este estudio están interesadas en las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo dan sentido a sus experiencias educativas los inmigrantes de origen mexicano que asisten a programas de Plazas Comunitarias en California? ¿Qué motiva a los inmigrantes a asistir a programas comunitarios de educación para adultos? Además, las autoras que liderean este equipo de estudio, son investigadoras especializadas en ciencias sociales de universidades mexicanas y han realizado esta investigación cualitativa de manera conjunta (Martínez Arellano y Uribe, 2019).

Las categorías conceptuales que sustentan las respuestas a estas preguntas de investigación son el rezago educativo en adultos y la motivación educativa. Para abordar el rezago educativo, las autoras se basan en los trabajos de Frausto Martín del Campo (2017) y Mendoza (2019). En cuanto a la motivación educativa, son útiles los estudios de Boshier (1971, 1976), Darkenwald (1977), Morstain y Smart (1977), González-Peiteado y Rodríguez-López (2017), Iñiguez Berrozpe y Marcaletti (2017), Torres (2017). Así mismo, los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009, 2016, 2022), junto con los artículos de Rothes *et al.* (2014), Iñiguez Berrozpe y Marcaletti (2017) y Torres (2017) ofrecen una perspectiva multifactorial sobre las motivaciones. Estas referencias

---

<sup>3</sup> Este artículo se basa en un estudio que forma parte del proyecto de investigación “Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de Plazas Comunitarias en California” desarrollado por un equipo interdisciplinario de académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Baja California en México (Uribe Alvarado, 2019; Uribe, 2020). La investigación fue financiada por el Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación (Conacyt-INEE) bajo el número FONSEC./12/2019, Proyecto 285617.

bibliográficas, junto con su propio trabajo de investigación, permitieron a las autoras desarrollar el presente documento.

Este artículo está organizado en cuatro apartados: en el primero se describe brevemente la producción de datos de campo y el perfil de los participantes; en el segundo se examina la construcción social de la experiencia educativa en un contexto migratorio, con base en las entrevistas realizadas, que presentan un enfoque cualitativo respaldado por los testimonios de los participantes; en el tercero se detalla esta experiencia educativa abarcando un ciclo que incluye el rezago educativo previo a la migración y la vulnerabilidad experimentada por los migrantes al llegar a su nuevo lugar de residencia; en el cuarto se describen las motivaciones de los estudiantes para asistir a los programas de educación para adultos del INEA en California, y se incluyen testimonios en los que los participantes relatan sus experiencias de vida, escolares y migratorias. Finalmente, se ofrecen comentarios y conclusiones.

#### EL PUNTO DE PARTIDA: OBTENCIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

La población migrante ha aumentado de manera significativa en todo el mundo y las condiciones sociopolíticas de cada país definen su comportamiento e impacto. Según datos recientes (United Nations, s. f.; International Organization for Migration [IOM], 2019), hay 280.5 millones de migrantes internacionales, lo que equivale aproximadamente a una de cada treinta personas en el mundo. Sin embargo, la pandemia por el COVID-19, que transformó la vida social e impactó la salud pública global, también afectó a la migración, con una disminución del 27 por ciento en la migración internacional en 2020 (Noticias ONU, 2021). Estados Unidos, una de las regiones con mayor concentración de migrantes, cuenta con más de 50 millones y ha sido un destino clave desde la década de 1970:

Estados Unidos de América ha sido el principal país de destino para migrantes internacionales desde 1970. Desde entonces, el número de personas nacidas en el extranjero que residen en este país se ha más que cuadruplicado, pasando de menos de 12 millones en 1970 a cerca de 51 millones en 2019 (IOM, 2019, p. 25).

Las características de los migrantes mexicanos que residen en Estados Unidos los convierten en un grupo social particularmente vulnerable debido a su menor capital educativo (Noe-Bustamante *et al.*, 2019; Noe-Bustamante, 2020). Además, los migrantes adultos que por diversas razones no completaron su educación básica (primaria y secundaria) antes de emigrar, enfrentan un rezago educativo. Según el INEA (s. f.), la población mayor de 15 años puede encontrarse en esta situación. Diversos factores contribuyen al rezago educativo de esta población, incluyendo no solo el tipo de educación que reciben, sino también la participación de sus familias, el estado y la motivación del propio estudiante (Mendoza, 2019; Frausto Martín del Campo, 2017).

Las Plazas Comunitarias son programas de apoyo a la educación básica proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, no solo en México, sino también en Estados Unidos. En este último, el INEA estableció las Plazas Comunitarias en el año 2000 para ofrecer apoyo educativo a

los migrantes hispanos. Para 2021, se habían registrado más de 250 programas comunitarios en Estados Unidos, de los cuales 60 están registrados en el estado de California, el número más alto en el país (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, 2021).

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una combinación de datos cuantitativos, incluyendo una encuesta realizada a un total de 262 participantes, y datos cualitativos de entrevistas con 52 estudiantes y 10 maestros de las Plazas Comunitarias. Durante el trabajo de campo en California, el apoyo de la red consular mexicana fue fundamental. Esta red supervisa el funcionamiento de los programas de educación para adultos del gobierno mexicano en Estados Unidos y, para esta investigación, facilitó la obtención del permiso para acceder a las escuelas, especialmente a través del Consulado General de México en Los Ángeles.

En cada programa educativo, las autoras solicitaron permiso por correo electrónico y por teléfono a los profesores y directores. En algunos casos, realizaron reuniones personales con los líderes de los programas educativos hispanos o con los docentes en las oficinas consulares. Solo después de haber obtenido la autorización institucional de los centros, comenzaron las entrevistas y la aplicación de la encuesta. Todos los participantes aceptaron firmar un formulario de consentimiento informado para permitir el uso de su información y garantizar la confidencialidad de sus datos. Los profesores siempre estaban presentes en las aulas para apoyar a las autoras y asistir a los estudiantes.

En este artículo, se analiza la experiencia de aprendizaje en contextos migratorios con base en los datos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Se llevaron a cabo entrevistas en varias ciudades de California; se visitaron 26 Plazas Comunitarias vinculadas a la red consular mexicana en este estado. Aunque se estableció contacto con todos los programas comunitarios en California, algunos no pudieron atender la convocatoria.

Las entrevistas realizadas después de la encuesta exploraron los siguientes temas:

1. La experiencia cultural: la vida diaria y las rutinas laborales de los estudiantes.
2. La experiencia educativa: las expectativas de los participantes en relación con el aprendizaje.
3. El modelo educativo MEVyT: la perspectiva de los estudiantes sobre el contenido curricular y su experiencia en los programas de aprendizaje.
4. El modelo MEVyT en el contexto migratorio: las expectativas de los estudiantes sobre su experiencia de vida en Estados Unidos.
5. Se añadió un apartado final denominado miedo social como resultado de la persecución y criminalización de los migrantes en Estados Unidos tras la elección de Donald Trump como presidente.

#### ENTREVISTAS CUALITATIVAS EN UN CONTEXTO MIGRATORIO

Los estudios sobre migración internacional carecen de una teoría integral que abarque toda la complejidad social del fenómeno. Existen tendencias teóricas fragmentadas (Portes y DeWind, 2006; Masseroni, 2016) y teorías de alcance intermedio que abordan temas específicos en diversas

disciplinas de las ciencias sociales. En términos metodológicos, tanto las perspectivas cuantitativas como las cualitativas han sido fundamentales en el estudio de la migración internacional (Masseroni, 2016). La investigación cualitativa ha estado presente durante varias décadas:

En lo que respecta al análisis de las migraciones internacionales, particularmente de la mexicana a Estados Unidos, los años noventa experimentaron un florecimiento de estudios cualitativos en el terreno ya abonado por los análisis antropológicos de la comunidad y el impulso de la perspectiva transnacional (Ariza y Velasco, 2015, p. 14).

Como técnica de investigación social para la construcción de narrativas migrantes, la entrevista ha demostrado ser un instrumento excelente para la producción de datos observables en el campo académico de la migración. En este contexto, se han empleado diversos tipos de entrevistas: estructuradas, abiertas, directas, cualitativas y conversacionales.

La entrevista cualitativa ocupa un lugar central en el trabajo etnográfico y es fundamental en la práctica etnográfica (Galindo, 1987; Spradley, 1979). Realizar entrevistas cualitativas implica una observación precisa del entorno y de la persona entrevistada, así como una constante reflexividad. Durante el proceso de entrevista se establecen acuerdos mutuos y, en ocasiones, se revelan relaciones asimétricas que ponen de relieve tanto la capacidad para formular preguntas como para responderlas. La entrevista cualitativa involucra un proceso interactivo de descubrimiento mutuo entre el entrevistador y el entrevistado (Uribe, 2013). En el caso de las entrevistas de historia oral (Halbwachs, 2004), el contexto transnacional (lugar de origen y/o destino) juega un papel significativo en la construcción del significado y en el análisis.

Las autoras realizaron la mayoría de las entrevistas utilizando una guía de conversación abierta y semiestructurada en las escuelas comunitarias y el resto se llevó a cabo en los hogares de los estudiantes. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas en Word. Para el análisis, se empleó el método de hermenéutica colectiva (Molitor, 2001), una metodología de interpretación de significados que “busca descubrir los esquemas sociales de interpretación contenidos en los relatos de las personas” (Molitor, 2001, p. 9). Aunque la teoría orientó las ideas iniciales para el análisis, las entrevistas proporcionaron elementos adicionales para comprender la experiencia educativa y el significado de la motivación de los estudiantes.

La hermenéutica colectiva (Molitor, 2001) es un proceso de análisis (en este caso, realizado por el equipo de investigación) de las historias socio-biográficas de un grupo de personas que busca identificar los significados manifiestos y latentes (estructuras de conciencia) expresados por los interlocutores sobre un fenómeno o problema social. En este estudio, se emplea este proceso para explicar la experiencia de ser migrante y la motivación detrás de convertirse en estudiante adulto.

Para realizar el análisis, se transcribieron fielmente las narrativas de los participantes, dividiéndolas en párrafos cortos correspondientes a las respuestas obtenidas durante las entrevistas. Se llevaron a cabo sesiones de trabajo de dos a tres horas porque el análisis era una tarea laboriosa. En un segundo paso, se identificó la relación entre el significado de cada sección y el contexto de la

narrativa para aclarar la intención de los estudiantes. Durante este proceso de análisis, se llevaron a cabo múltiples discusiones para alcanzar un consenso.

El análisis hermenéutico permitió analizar lo dicho textualmente por los participantes, así como sus intenciones y expresiones no voluntarias que pueden traducirse en significados. Este proceso de diferenciación, que incluyó la revisión de cada entrevista, implicó la recopilación de datos y su organización en categorías empíricas. Estas categorías fueron contrastadas con las categorías conceptuales derivadas de una revisión del estado del arte. Finalmente, todas las categorías se integraron y explicaron en la fase de interpretación de los datos.

Los estudios sobre la motivación en estudiantes adultos han empleado predominantemente enfoques cuantitativos (Boshier, 1971, 1976; Morstain y Smart, 1977; Gordon, 1993). Esta perspectiva teórica orientó inicialmente el análisis de las entrevistas transcritas. Tras una revisión exhaustiva de dichas transcripciones, se identificaron, diferenciaron y organizaron los principales factores que motivan y motivaron a los estudiantes a ir a la escuela y avanzar en su educación formal. La información fue codificada de acuerdo con la tipología presentada en el cuadro 1 titulado “Motivaciones de los migrantes mexicanos para asistir a los programas de Plaza Comunitaria en California”. Para este artículo se utilizó un tercio de las 62 entrevistas realizadas en el proyecto de investigación completo (Uribe Alvarado, 2019). A continuación, se presentan los elementos significativos que aparecieron con frecuencia en los testimonios de los participantes, donde la experiencia educativa y el contexto migratorio en Estados Unidos se interrelacionan.

#### EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN

Para los fines de esta investigación, la experiencia educativa se construye con el vínculo entre los procesos experienciales y de aprendizaje en sus países de origen y destino, particularmente la educación básica ofrecida por el INEA en California. Para los estudiantes migrantes, participar en los programas de Plazas Comunitarias no solo implica una oportunidad de aprendizaje, sino también un espacio para la interacción social con otros individuos que enfrentan desafíos similares en términos de rezago educativo y movilidad social.

El contexto migratorio se refiere a las experiencias específicas asociadas con el viaje que los migrantes emprenden desde su lugar de residencia hasta su destino, así como a la representación identitaria de su vida como migrantes en Estados Unidos. Las autoras se enfocaron en los elementos significativos mencionados por los participantes en sus narrativas durante las entrevistas y en sus respuestas a las preguntas específicas de la encuesta. Esto incluyó las razones para emigrar a Estados Unidos y la posibilidad de regresar a su país de origen en algún momento, si fuera el caso.

La experiencia educativa en un contexto migratorio involucra tres etapas o circunstancias, las cuales se presentan a continuación:

A. Rezagado educativo antes de la migración: Los estudiantes presentan deficiencias en su formación escolar antes de trasladarse de su lugar de residencia en México a Estados Unidos.

B. Rezago educativo en el país de residencia: En Estados Unidos los estudiantes enfrentan condiciones de vulnerabilidad debido a la falta de una educación básica, lo que les genera dificultades significativas, especialmente en el ámbito laboral con trabajos mal remunerados. Esta falta de preparación a menudo impide que los migrantes puedan continuar con su formación escolar.

C. Efectos de combatir el rezago educativo en California: Enfrentar el rezago educativo en California representa un proceso de transformación para los estudiantes. El acceso a los programas educativos en las Plazas Comunitarias actúa como un factor fundamental para ampliar el conocimiento y tiene un impacto significativo en la vida de los migrantes y sus familias. Existen razones sustanciales que motivan a los migrantes en sus vidas transnacionales.

### *Rezago educativo antes de migrar: en México*

Reducir el rezago educativo representa uno de los principales desafíos para los gobiernos en el mundo en términos de progreso y desarrollo, y es un tema de relevancia en la agenda internacional (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022, 2023). En México, el rezago educativo ha sido un problema persistente durante décadas. Aunque se han logrado avances, este problema no se ha erradicado completamente (Torres, 2017). La política pública destinada a reducir el rezago educativo en la población mayor de 15 años y, en general, a apoyar la educación de los ciudadanos es una responsabilidad del Estado, tal como se señala en el artículo 3 de la Constitución mexicana (Frausto Martín del Campo, 2017). Sin embargo, las políticas educativas a menudo se ven limitadas por las realidades prácticas. A nivel mundial, más de 700 millones de personas no saben leer ni escribir (UNESCO Institute for Lifelong Learning, s. f.). En México, según el INEA (2021), el 29.1 por ciento de la población de 15 años o más no ha completado su educación básica, y de este grupo, 4.5 millones no saben leer ni escribir.

Cuando los migrantes llegan por primera vez a Estados Unidos, enfrentan una serie de desafíos para iniciar una nueva vida. El cambio de residencia afecta aspectos sociales, familiares y emocionales. Los migrantes con niveles educativos bajos experimentan dificultades adicionales en comparación con aquellos que han completado la educación secundaria o superior, o que tienen competencia en el idioma inglés. Las oportunidades laborales para migrantes con formación académica suelen ser significativamente mayores que para aquellos con bajos niveles educativos (Vázquez Maggio y Domínguez Villalobos, 2018). En las últimas décadas, los perfiles migratorios han cambiado, un creciente número de personas altamente educadas buscan mejores oportunidades, aunque ciertamente existe la migración de personas con educación básica (Noe-Bustamante, 2020).

Según la revisión y el análisis de datos cualitativos realizados, las razones que impidieron a los migrantes acceder a la educación en sus países de origen fueron diversas. Las tres principales razones identificadas fueron la restricción del acceso educativo a las mujeres debido a su condición de género, el trabajo infantil y el contexto familiar. Estos temas se exploran en la siguiente sección, sustentados por los testimonios proporcionados por los participantes.

### a) Educación negada a las mujeres por su condición de género

El acceso a la educación en poblaciones vulnerables también se ve influenciado por la condición de género. Muchas niñas enfrentan barreras para asistir a la escuela desde una edad temprana, debido a prácticas sociales, desinformación y normas patriarcales prevalentes en las comunidades mexicanas. Varios participantes de esta investigación indicaron que, durante su infancia y adolescencia, sus padres les impidieron asistir a la escuela. Esta restricción está enraizada en creencias tradicionales y patriarcales que dictan que las mujeres deben dedicarse a las tareas domésticas en lugar de aspirar a la educación. Esto es lo que recuerda Aurora, una participante en los programas de adultos en Santa Bárbara, California:

Allí, en México, en Guanajuato. Vine de allí. Trabajé mucho en México desde que tenía siete años, ¿sabes? Realmente quería ir a la escuela, pero mi papá no me dejaba. [...] No sé por qué mi papá enviaba a mis hermanos a la escuela [...]. Los hombres [tenían privilegios], sí, pero no yo [...] Entonces le dije: “Papá, no sé leer por ti, porque nunca quisiste enviarme a la escuela”, y luego Sele, mi prima, dijo: “Tío, ¿por qué no la enviaste a la escuela? Ella tiene el derecho de reprocharlo porque fue muy egoísta”. Él dijo: “No, hija, las mujeres deben estar en la cocina, en el fogón, haciendo tortillas”.

### b) Trabajo infantil

El rezago educativo está relacionado con la desigualdad en el acceso a recursos donde el trabajo infantil juega un papel central. Debido a la desigualdad social, muchos niños y adolescentes se ven forzados a trabajar para contribuir al sustento familiar, lo que limita su posibilidad de acceder a la educación. En México, la educación básica es gratuita y obligatoria por decreto constitucional, pero muchas personas carecen de información sobre este derecho debido a que las condiciones de pobreza y vulnerabilidad impiden el acceso a la misma. Esto lo ilustra Mariano, uno de los participantes en una Plaza Comunitaria en Santa Bárbara, California: “Sí, los otros [hermanos] sí [estudiaron], porque yo empecé a trabajar cuando tenía unos 12 años. Empecé a trabajar para ayudar a mis hermanos, para que pudieran comer”.

### c) Contexto familiar y pobreza

La pérdida o el abandono parental representa otro factor significativo que obstaculiza el acceso a la educación. Muchos migrantes han compartido recuerdos de su infancia en la que, tras quedar huérfanos, no tuvieron acceso a oportunidades educativas en sus lugares de origen. Camila, una participante de 62 años, relató los desafíos que enfrentó tras la pérdida de su madre, lo que le impidió continuar con su educación básica debido a la falta de apoyo por parte de familiares cercanos o amigos. Sin embargo, años después, logró superar esta brecha educativa al inscribirse en un programa de Plaza Comunitaria en Los Ángeles, California. Actualmente, con un empleo estable y el apoyo de su familia, Camila se siente en una situación más favorable en comparación con su infancia en México, cuando vivía con carencias: “Solo [completé] primer grado. [Tenía] unos 7 u 8 [años], porque mi madre murió, por eso no fui a la escuela ni tuve estudios”.

Las familias numerosas que viven en condiciones de pobreza en su país de origen enfrentan serias dificultades para acceder a la educación básica. En hogares con varios hijos, los recursos disponibles suelen ser insuficientes para satisfacer las necesidades básicas, esto limita el acceso a la educación. Este problema contribuye a la presencia de un círculo vicioso donde la pobreza y la falta de educación se refuerzan mutuamente. La pobreza no solo contribuye a la falta de educación, sino que la ausencia de educación a su vez restringe las oportunidades laborales y la calidad de vida. Además, la falta de recursos y la desigualdad asociada con la pobreza agravan aún más las dificultades para acceder a la educación (Uribe Alvarado, 2010).

En los siguientes testimonios, dos participantes comparten los problemas de pobreza y educación. Primero Cecilia habla de las carencias en la familia debido al número de hijos. Después Glenda menciona que tuvo acceso limitado a la educación y se vio obligada a trabajar cuando era niña:

En ese tiempo, mis padres también... tenían muchos hijos, éramos muchos y mi padre trabajaba en el campo, y luego, debido a la falta de dinero, dijo que no podía ir a la escuela, decía “no, pues ustedes quédense a ponerle abono a la milpa”.

Bueno, solo estudié primer y segundo grado, no porque no quisiera estudiar, sino porque no tuve la oportunidad. Vengo de una familia en la que mi mamá tuvo 12 hijos, entonces fue difícil porque tuve que trabajar desde los ocho años.

Tener padres que por sus circunstancias no recibieron educación puede ser un factor que afecte significativamente en la motivación de los hijos para acceder a la educación formal. Si bien algunas personas deciden avanzar académicamente a pesar de la falta de educación básica de sus padres, para otras, por el contrario, esta condición puede ser una limitante. La naturaleza estructural de la pobreza complica el progreso académico y evita salir del círculo de carencias. El rezago educativo es un fenómeno multifactorial y contextual que no se debe únicamente a una falta de interés de las personas, sino también a sus propias condiciones estructurales y culturales. La ausencia de información y de grados educativos impacta negativamente en las oportunidades laborales y en la calidad de vida de los educandos migrantes.

*Rezago educativo en el país de residencia:  
Estados Unidos*

Para quienes abandonan su lugar de residencia, la llegada al país de destino no siempre es fácil. Los migrantes enfrentan desafíos durante el proceso de adaptación que pueden prolongarse por varios años, como ocurre con la diáspora de los mexicanos en Estados Unidos, donde reside la mayoría de los participantes en este estudio. A menudo existe una red de vínculos sociales que proporciona apoyo a los migrantes en su nueva vida. Para muchos, la prioridad inicial es encontrar empleo, por lo que comienzan a buscar y algunos encuentran incluso antes de llegar a su destino. En este sentido, estudiar no siempre se percibe como una necesidad inmediata, aunque puede ser adquirir importancia a largo plazo, al menos desde la perspectiva de los participantes en este estudio.

Para las personas que llegaron como adultos (por ejemplo, mayores de 30 años) al lugar de residencia,<sup>4</sup> el acceso a la educación es más difícil que para los jóvenes o adolescentes. Aunque los programas de educación para adultos brindan una oportunidad para avanzar, esto no siempre es una prioridad para los recién llegados o incluso para aquellos que llevan varios años viviendo en Estados Unidos.

Otro elemento importante en las trayectorias migratorias es el miedo social. Aunque todos los migrantes enfrentan incertidumbres relacionadas con la movilidad, aquellos que no tienen documentos de residencia legal enfrentan desafíos aún mayores. El miedo es una de las emociones básicas más prevalentes en las narrativas de los migrantes que asisten a las Plazas Comunitarias. A menudo, aunque parecen reticentes a abordar este tema directamente, su silencio es elocuente. En muchos casos, el miedo social está estrechamente vinculado a la falta de documentos y se manifiesta en las experiencias compartidas por los migrantes.

El miedo es la incertidumbre que Bauman (2006/2007) describe como un resultado de vivir en el contexto de una modernidad líquida:

El miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas, sin hogar ni causa nítidos; cuando nos ronda sin ton ni son; cuando la amenaza que deberíamos temer puede ser entrevista en todas partes, pero resulta imposible de ver en ningún lugar concreto. “Miedo” es el nombre que damos a nuestra incertidumbre: a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer –a lo que puede y no puede hacerse– para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance (p. 10).

Entre los migrantes, el miedo puede combinarse con la impotencia, creando una experiencia traumática. En este estudio se aborda el tema del miedo tanto en las entrevistas como en la encuesta. Los migrantes asociaron el miedo con la inseguridad o con la misma incertidumbre. Juventino, por ejemplo, comenta que el miedo tiene muchos matices haciendo alusión a los sentimientos de muchos estudiantes cuando intentaron ir a la escuela pero sus miedos lo impidieron:

Hay muchos tipos de miedos que pueden ocurrir. También lo veo como cuando una persona no puede montar una bicicleta. La primera vez que lo intenta y se cae, y ya la persona empieza a sentir miedo. Dice: “no voy a montar la bicicleta”, y a veces, la persona vuelve a intentarlo y aprende a montar la bicicleta, pero si no lo hace, ese miedo estará con él toda su vida [...] No solo con la bicicleta, sino con muchas cosas, hay muchos miedos. [...] Muchas personas todavía tienen ese pensamiento temeroso. No van a la escuela y están cocinando o paseando o trabajando y tienen ese miedo. Creo que el miedo es una situación muy difícil.

---

<sup>4</sup> En el contexto de la investigación, al estado de California.

En ese mismo diálogo, Jazel, otra participante, comentó lo siguiente: “La gente tiene temor por la migración también, pues no, nos va a agarrar la migración, ya no queremos ir a trabajar, pues mucha gente ya no sale, que iba a ir al baile o por ahí lejos”.

Uno de los temores más significativos para los migrantes en Estados Unidos es conducir un automóvil sin una licencia válida. En el estado de California, la licencia de conducir no solo es un documento legal, sino que también funciona como una forma de identificación oficial. Dada la amplitud de las distancias urbanas, tener un automóvil se convierte en una necesidad básica. Para quienes no cuentan con una licencia, este aspecto de la vida cotidiana conlleva numerosos riesgos. A continuación, los testimonios de dos estudiantes, Ángel y Carola, ilustran sus experiencias con el miedo relacionado con la conducción sin licencia, el cual consideran superado. Tras regularizar su estatus migratorio, ambos expresaron que se sintieron menos aprehensivos y, al respetar las leyes, sienten que no hay razón para tener miedo.

Yo antes sí tenía miedo, que me parara un policía, pero ahorita siento que no tengo tanto miedo aunque sí hay un temor por manejar sin licencia. Yo tengo un amigo que me decía: “oye cuando vayas a manejar lee bien y anda con cuidado, no tomes si manejas. Eso es lo importante, si tú vienes a un país que no es tu país y quieres hacer lo que tú quieres: andar borracho, manejar drogado, eso es lo peor que puedes hacer”. Gracias a Dios no he hecho nada de eso y no he tenido esos problemas, sabiendo que no es mi país no debo hacer cosas que no debo.

Bueno, tenía miedo antes, porque podría haber sido deportada [risa nerviosa], pero arreglé mis documentos migratorios y ya no tengo miedo [ríe]. [...] Sí [me siento segura], porque pues ya como dice el dicho ya ando con la frente en alto porque casi no salíamos por el miedo de que nos fueran a levantar.

Lucía, quien asiste a un programa de Plaza Comunitaria en Santa Bárbara, California, decide mantener una actitud optimista y oculta sus miedos, aunque por dentro siente temor, pero prefiere enfrentar la realidad.

Entonces, miedo de tener miedo, ¿sabes?. Yo no, y pues yo también quisiera que las demás personas no tengan miedo, yo sé que hemos vivido así la mitad de nuestras vidas, pero no hay que tener miedo. Hay que esperar, lo que va a pasar, va a pasar, y nosotros no vamos a poder evitar eso... pues esas preocupaciones nomás te dan más problemas.

#### IR A LA ESCUELA EN CALIFORNIA: MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES

##### *Antecedentes sobre las motivaciones en la educación de adultos*

La decisión de completar la educación formal en el país de residencia es compleja y pasa por varias fases. Aunque los estudiantes reconocen la necesidad de formarse debido a las demandas de la vida diaria, no siempre encuentran de inmediato alguna información específica sobre las oportunidades

educativas. A veces, incluso creen que ya no hay posibilidades para ellos después de emigrar. En algunos casos, sienten miedo o vergüenza de preguntar.

En algunas situaciones, los hijos o familiares cercanos de los migrantes desconocen la condición de rezago educativo en que se encuentran. Durante las entrevistas, uno de los migrantes mencionó que sus hijos nunca supieron que él no sabía leer ni escribir. No sabía cómo decírselo y solo se atrevió a hacerlo cuando comenzó a estudiar en el programa para adultos de Plaza Comunitaria. Para entonces, sus hijos ya tenían más de 21 años.

En la vida cotidiana, cuando los migrantes deben proporcionar datos o documentos de identidad para realizar trámites oficiales, a menudo piden ayuda a conocidos o familiares, o manifiestan falta de claridad sobre los procedimientos, sin reconocer la necesidad de asistencia externa. Además, al ayudar a sus hijos menores con las tareas escolares, los migrantes se enfrentan a su propia falta de educación y, en la mayoría de los casos, a un dominio insuficiente del idioma inglés. Entender las motivaciones de los migrantes mexicanos para inscribirse en los programas educativos ofrecidos por las Plazas Comunitarias en California proporciona una perspectiva más clara sobre las razones que fundamentan su participación en la vida escolar.

Los procesos de escolarización formal sirven como un mecanismo para la adaptación a los entornos sociales (Sancho *et al.*, 2002). Los estudiantes que participan en programas educativos tienden a estar más integrados socialmente en comparación con aquellos que no lo están. Durante las entrevistas, se identificaron varios factores que facilitan esta integración social, tales como la formación de redes de apoyo entre amigos, la adquisición de mejores herramientas para el trabajo y el reconocimiento familiar asociado con la obtención de mejores resultados académicos. Estos aspectos se discutirán con mayor detalle a continuación.

Existe una falta de investigación sobre la educación de adultos y temas relacionados dentro del ámbito educativo (Torres, 2017). En los estudios sobre motivación en estudiantes adultos y adultos mayores, la literatura muestra una predominancia de metodologías cuantitativas, siendo la encuesta la técnica más común (Darkenwal, 1977; Morstain y Smart, 1977; González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017; Iñiguez Berrozpe y Marcaletti, 2017). Esta literatura no aborda adecuadamente la participación de los adultos en procesos de alfabetización ni el rezago escolar asociado con una situación migratoria.

Los hallazgos de los estudios cualitativos realizados por Morstain y Smart (1977) hace más de tres décadas, revelan que, al comparar los perfiles de hombres y mujeres, los hombres suelen tener motivaciones más instrumentales, creyendo que la educación les ayudará a mejorar su estatus socioeconómico. En contraste, las mujeres tienden a estudiar para establecer relaciones personales, escapar de la rutina y satisfacer su curiosidad. Aunque los autores advierten que sus resultados no pueden generalizarse debido a la influencia del nivel socioeconómico y demográfico de los participantes, estos hallazgos pueden servir como referencia para estudios similares. En la presente investigación, realizada en un contexto diferente, tanto hombres como mujeres consideran que la educación no solo puede contribuir a su desarrollo personal, sino también a mejorar sus ingresos y calidad de vida.

En 1976, Boshier llevó a cabo un análisis crítico de 14 estudios cuantitativos que empleaban la orientación motivacional en adultos mayores como factor de análisis, destacando tanto las fortalezas como las debilidades en la medición de estas orientaciones. Entre los enfoques principales examinados se encuentra la tipología de Houle que proporciona una visión general sobre la organización de la motivación. Sin embargo, Boshier (1976) argumenta que esta tipología puede resultar insuficiente para caracterizar contextos específicos.

En el estudio de Houle (citado en Boshier, 1971, 1976), los factores motivacionales se organizan en tres categorías principales: 1) orientación por objetivos: las personas determinan si el aprendizaje puede ser útil en términos prácticos; 2) orientación a actividades: las personas participan principalmente por razones sociales, como la interacción con otros y la formación de amistades, considerando el contenido académico como secundario; y 3) orientación al aprendizaje: las personas se comprometen con el aprendizaje por el valor intrínseco del conocimiento, lo ven como una parte natural y continua de su vida.

En este contexto, la edad a menudo se considera un factor limitante en el aprendizaje en la educación de adultos. Sin embargo, Iñiguez Berrozpe y Marcaletti (2017) señalan que esta perspectiva es uno de los mitos de la educación de adultos: “La literatura científica ha empleado el factor edad como elemento homogeneizador de este grupo poblacional a la hora de explicar su exclusión educativa, siendo este uno de los denominados mitos del envejecimiento global” (p. 61).

Se considera que las motivaciones de los estudiantes para acceder y continuar con el aprendizaje escolar son un tema heterogéneo, holístico y complejo (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009, 2016, 2022; Iñiguez Berrozpe y Marcaletti, 2017; Torres, 2017; Rothes *et al.*, 2014) que combina aspectos sociales, familiares, culturales, económicos, psicosociales y otros factores que involucran el campo de la educación para adultos. Un estudio de González-Peiteado y Rodríguez-López (2017) explora tres tipos de motivación en una población adulta con una edad promedio de 42.23 años que asiste a la escuela para aprender un idioma extranjero. Para construir el instrumento, se incorporó la propuesta de Vallerand (1992, citada en González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017) que destaca las siguientes variables: motivación intrínseca (orientada hacia el conocimiento, el logro y las experiencias estimulantes), motivación extrínseca (particularmente la regulación externa) y desmotivación. El estudio concluye con la necesidad de llevar a cabo acciones para estimular la motivación intrínseca, subrayando la importancia del papel del maestro en el proceso de motivación.

Este último factor es relevante para la investigación. Los entrevistados expresaron de manera consistente la importancia de los maestros en su progreso académico y en la creación de un ambiente agradable, lo que se traduce en la motivación para no abandonar el proyecto escolar. Como lo indican los siguientes testimonios, la dedicación de los maestros a veces llegaba hasta el punto de abrir las puertas de sus casas a los estudiantes para mejorar la experiencia educativa, tal como comenta Ámbar:

Nuestra maestra, nuestra tutora, nos da su tiempo y se lo agradezco mucho. Siento que gracias a ella obtendremos nuestro certificado de primaria; ella nos dedica un día en su casa.

Nos da hasta cuatro o cinco horas y más si puede, y bueno, para mí es mucho porque deja de hacer sus tareas para dedicarse a nosotros. Nos tiene mucha paciencia, es una persona lindísima, siento que por ella vamos a tener nuestro certificado de primaria, porque es una persona que no se da por vencida. Tiene mucha paciencia y si, como ella dice, puedo terminar la secundaria, seguiré adelante.

En una experiencia similar, el apoyo docente implica proporcionar espacios de conversación y comunicación personal que crean vínculos de confianza, como lo explica Maribel:

Es lo máximo la maestra Ana, como maestra nos sirve como psicóloga, que si tenemos un problema nos dirigimos a ella, o ella con nosotros, si trae un problemita. Yo tengo mucha comunicación con la maestra [...] ella me platica sus cosas, yo le platico las mías, pues es bonito tener confianza.

Además, los docentes son valorados por su formación académica, lo que sirve de motivación para los estudiantes en su proceso de aprendizaje, según lo expresa Altamira: “Sí, ella está muy bien preparada psicológicamente y es muy paciente, está muy bien preparada. Ha trabajado en Tijuana durante mucho tiempo en varias escuelas”.

La relación estudiante-maestro es un aspecto clave de la motivación extrínseca. Esta relación produce resultados favorables tanto en el entorno escolar como en la vida personal de los participantes, los motiva a esforzarse más y a no rendirse, esto compensa el apoyo recibido de sus profesores con un mayor compromiso.

#### *Motivaciones de los estudiantes migrantes*

Según las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la experiencia educativa en la vida adulta es un medio importante para mejorar los aspectos económicos, individuales y sociales, así como los aspectos “sociales no monetarios” (Beltrán, 2014, citado en Prestes y Diniz, 2015, p. 2). Cabe destacar que en la década de 1990, las políticas públicas comenzaron a promover la llamada “segunda oportunidad” como un proceso que fomenta la participación de adultos en la educación, desde la alfabetización hasta la educación superior. Este enfoque busca proporcionar oportunidades para que los adultos logren mejores niveles de bienestar económico, social y cultural.

En el caso de las Plazas Comunitarias en California, la experiencia de aprendizaje ha tenido un impacto significativo en las vidas de los estudiantes y los educadores, como observa Amanda, una maestra que colabora en dicha Plaza Comunitaria:

He estado trabajando en este programa [...] durante 18 años y tengo la gran satisfacción de haber podido servir a la comunidad hispana, principalmente a latinos mexicanos, guatemaltecos, salvadoreños y hondureños [...] Me siento muy bien con esta experiencia [...] Es una gran satisfacción poner mi granito de arena con mis conocimientos y ayudar a que ellos puedan salir adelante en este país. Tengo la satisfacción de haber tenido quizás más de un centenar de graduados durante el programa.

A partir de la experiencia de trabajo de campo en la realización de entrevistas directas con los participantes (ver cuadro 1) en el marco de la etnografía escolar, las autoras de este artículo desarrollaron sus propias categorías cualitativas para la investigación social relacionadas con las motivaciones. Aunque algunos estudios se basan únicamente en datos cuantitativos (Darkenwald, 1977; Morstain y Smart, 1977), fueron una referencia útil para orientar e identificar temas clave en los relatos cualitativos de los estudiantes entrevistados. Las categorías finales construidas en el análisis, es decir, la reflexión principal sobre la sistematización y construcción de los datos observables, se fundamentaron en un enfoque cualitativo.

Un aspecto crucial en la construcción de las categorías analíticas desarrolladas por las autoras de este artículo es el tema de la migración. En los estudios revisados, el estudiante migrante no suele ser considerado un informante clave. En este contexto, el enfoque migratorio en esta investigación se presenta como una referencia distintiva que permite reflexionar sobre la situación transnacional donde las personas construyen su sentido de vida a partir de la interacción entre dos mundos culturales: sus países de origen y destino. La educación formal y la experiencia educativa de los adultos constituye un componente integral del contexto migratorio. El cuadro 1 ilustra la sistematización de las motivaciones como categorías desarrolladas en esta investigación.

Cuadro 1. Motivaciones de los migrantes mexicanos para asistir a programas de Plazas Comunitarias en California

Orientación por objetivos	Orientación a actividades	Orientación al aprendizaje
El aprendizaje se valora si se puede utilizar.	Participa por razones sociales, como pasar tiempo con otras personas y hacer amigos, donde el contenido académico pasa a un segundo plano.	Cuando participan por el conocimiento en sí mismo y lo consideran como una parte natural y continua de la vida.
1. Conocimiento para el trabajo 2. Conocimiento para avanzar en la escuela 3. Conocimiento para adquirir independencia 4. Conocimiento como formación religiosa 5. Conocimiento para aprender inglés 6. Conocimiento para ayudar a los demás	1. Socializar 2. Aprovechar el tiempo 3. Pasar tiempo con la familia 4. Reconocimiento	1. Conocimiento como desarrollo personal 2. El conocimiento por el simple hecho de aprender

Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Houle (citado en Boshier, 1971, 1976) y en el análisis de datos del proyecto de investigación de Uribe Alvarado (2019).

Como se mencionó anteriormente, las categorías de análisis fueron construidas a posteriori. En este sentido, las autoras han desarrollado categorías que difieren de las propuestas por Morstain y Smart (1977). Por ejemplo, consideran que el factor religioso puede constituir un incentivo crucial para la participación en el aprendizaje escolar dentro de los programas de las Plazas Comunitarias. En este contexto, los estudiantes pueden aprender a leer para comprender la palabra de Dios, como lo ejemplifica Evelia, una de las participantes:

Pero aquí nos hablaron de la palabra de Dios. Eso fue lo que me hizo buscar un lugar para estudiar. Porque me decían, “esto es lo que dice la Biblia”, pero yo no sabía nada, pero sí quiero leer la Biblia.

Otra categoría motivacional con un impacto particular en la población en el contexto de la migración es el aprendizaje del idioma inglés como un medio para integrarse a la sociedad estadounidense y acceder a trabajos mejor remunerados. Como menciona Ernesto, uno de los participantes, aprender inglés es útil para entender las tareas escolares de su hijo y para interactuar con otros estudiantes:

Ya estoy aprendiendo un poco de inglés porque hay documentos que mi hijo trae diciendo que sus calificaciones ya están mejorando y yo realmente no soy muy bueno en eso del inglés y creo que debo aprender algo para poder ver sus calificaciones.

La motivación de los adultos para acceder a la educación está influenciada por diversos factores presentes en la vida cotidiana de los inmigrantes. Para alcanzar los objetivos académicos establecidos por el programa, los adultos deben asistir regularmente a las clases, cumplir con sus tareas y contar con el apoyo de su familia. A continuación, se describen otras categorías que contribuyen a la motivación para adquirir conocimientos en los programas de educación para adultos.

### *Saber utilizar lo aprendido*

Las mujeres, más que los hombres, destacan su entusiasmo, no solo por leer y escribir, sino por *conocer para continuar aprendiendo*; esto les proporciona independencia y les capacita para obtener mejores empleos. Una vez que retoman sus estudios, no están dispuestas a abandonarlos.

Algunos de los testimonios relacionados con esta orientación instrumental muestran que los participantes valoran *el conocimiento que se puede usar en la vida cotidiana*. En este sentido, el testimonio de Tatiana es sugerente. Ella tiene una visión del futuro de su propia carrera académica y aprecia los esfuerzos de los docentes por ayudar a los estudiantes a alcanzar sus sueños:

Es realmente maravilloso, estoy muy emocionada con este programa y ojalá que muchas personas valoren el tiempo que estos maravillosos hombres y mujeres comparten con nosotros. Es una oportunidad para cualquier mujer que tenga una meta y quiera hacer algo en la vida para tener éxito, y este es el primer paso. Y aquí vemos muchos sueños que se han logrado a través de este programa. Yo soy uno de esos casos, con el sueño de graduarme como trabajadora social.

Otro factor que forma parte de esta orientación instrumental es *el conocimiento aplicado al trabajo*. Los estudiantes pueden aplicar directamente lo que han aprendido en este espacio, lo que en algunos casos los inspira a buscar mejores oportunidades, sentirse útiles y aumentar sus ingresos. Evelia, por ejemplo, aspira a aprender contabilidad para poder contribuir en su hogar y encontrar un empleo que le proporcione mayores ingresos: “Me gustaría saber hacer cuentas para poder salir a trabajar y ayudar y conseguir un trabajo que me genere más dinero”.

Adquirir la confianza para desempeñarse mejor en su trabajo actual es crucial para Miguel:

Me ha ayudado porque tengo más confianza al hacer mi trabajo porque ocupo llenar papeles y todo eso. Durante muchos años, mentía en mi trabajo sobre si sabía o no y solía pedir ayuda a otros, así estuve durante muchos años. Ahora puedo hacer las cuentas y me siento muy contento.

Otros participantes expresan su deseo de adquirir habilidades para emprender diversas actividades empresariales, como abrir un negocio, un salón de belleza, una panadería o aprender pintura artística o contabilidad. Consideran que saber leer y escribir, junto con un conocimiento básico de inglés, les proporcionaría las herramientas necesarias para materializar sus ideas de negocio, destacan que la edad no representa un impedimento para alcanzar estos objetivos.

Un elemento motivacional en los testimonios de los estudiantes es el deseo de adquirir *conocimiento para tener independencia*. Para los estudiantes, esto implica desarrollar confianza, autoestima y actuar con fuerza de voluntad. Tanto hombres como mujeres describen cómo los eventos en su vida cotidiana se transforman en experiencias extraordinarias una vez que han adquirido habilidades de lectura y escritura.

Vivir en la ciudad de Los Ángeles y desplazarse por ella no es tarea fácil. Aunque las señales de calles y carreteras son relativamente fáciles de seguir, no saber leer genera mucho estrés. Poder entender la señalización brinda seguridad y tranquilidad, según informan los participantes de este estudio. El logro académico de Cintia, que comenzó cuando aprendió a leer y a escribir y le ha permitido asistir a la escuela primaria, muestra la independencia que ha alcanzado gracias a su progreso escolar:

Entiendo las señales, antes manejaba así nomás, sin leer, pero las aprendí de memoria. Para llegar al trabajo, agarraba el *freeway* y me dirigía a Santa Mónica. Deletreaba las señales para no perderme. Un día me perdí y llamé a mi esposo y él me dijo: “Deletrea las letras, dime”, y llegué. Le dije letra por letra y él encontró dónde estaba. Eso fue hace unos nueve años, ahora ya no me pierdo.

Este testimonio muestra la importancia de sentirse independiente, de cuidar de uno mismo y de tener privacidad. Saber leer y escribir se convierte en una herramienta poderosa, un *conocimiento para la vida cotidiana*. “Es como vivir a ciegas”, dijo Ángel, uno de los participantes, refiriéndose a su incapacidad para leer. Es como no ver, y cuando logras aprender, descubres un nuevo mundo:

Se siente bonito porque me sentí bien al ver que yo escribí eso. Cuando empecé a ir y terminé mi curso de alfabetización, le escribí a mi esposa en un corazón: “Te amo, mamá de mis hijos”. Mis hijas se rieron porque mi esposa lo vio y no entendió porque no sabía leer, así que solo miró, y yo le leí.

El último factor dentro de la *orientación por objetivos* es aprender para ayudar a los demás. Aunque este factor no fue recurrente en las narrativas de los participantes, resalta el valor que otorgan al conocimiento adquirido para el beneficio de sus comunidades y de otras personas vulnerables. Evaristo, de 69 años, comenzó en el nivel de educación primaria para adultos en

febrero de 2016. Hoy está en la preparatoria, asiste al programa de Plaza Comunitaria tres veces por semana y estudia computación e inglés. Habló sobre su motivación para asistir a la escuela: “Me gustaría saber cómo ayudar, necesito capacitarme para ser voluntario”.

El deseo de cuidar de los demás es una motivación significativa que impulsa a los estudiantes a continuar su educación. La *orientación por objetivos* revela cómo el conocimiento actúa como un recurso instrumental que no solo mejora directamente la calidad de vida de los estudiantes, sino que también impacta de manera indirecta en sus familias y comunidades. Este conocimiento permite a los estudiantes dar y compartir, comunicarse con mayor facilidad y moverse con confianza en su entorno urbano. Así, el conocimiento se convierte en un recurso valioso que puede motivar a los individuos a realizar un esfuerzo adicional e integrarlo en su trayectoria de vida, a menudo sacrificando tiempo de ocio o tiempo con la familia.

### *Conocimiento para mejorar la vida social*

Para los adultos y adultos mayores, especialmente aquellos que están jubilados o gozan de tiempo libre, la vida cotidiana puede volverse monótona. En este contexto, la búsqueda de oportunidades para expandir su círculo social o establecer nuevas relaciones puede encontrar en el entorno escolar un espacio seguro y estructurado. Este entorno brinda la oportunidad de interactuar con personas afines, quienes están no sólo interesadas en adquirir nuevos conocimientos, sino también en compartir experiencias significativas.

En esta sección, se abordarán las *motivaciones orientadas a las actividades* (como se detalla en el cuadro 1), las cuales incluyen la socialización, el disfrute de tiempo de calidad con otros, la convivencia familiar y el reconocimiento. La primera de estas motivaciones implica la búsqueda de nuevos círculos de amigos, tal como lo describe Violeta, una estudiante:

Vengo y me gusta ver a la gente, me siento bien al ver a la gente, tengo mucho tiempo para asistir, ¿verdad? Por eso salgo, para no estar solo en la casa, ¿verdad? O la tele nomás por no, la tele todo el día la tengo ahí. Es mejor ver a la gente, ¿verdad?

Según Erasmo, la escuela se convierte en un lugar para salir de la rutina, dejar la soledad del hogar y pasar un buen rato:

La escuela es como una terapia, incluso cuando hay problemas en casa y el ambiente nos agota, la escuela puede ser un lugar refrescante para olvidar la realidad que nos abrumba por un momento. Cuando tienes un problema, no importa lo pequeño que sea, lo olvidas cuando hablas con la gente en la escuela, hablas de cosas muy diferentes que si te quedaras en casa pensando en los problemas.

Por consiguiente, las clases representan una forma de ocupar el tiempo, el cual se siente más pesado cuando una persona está sola o agotada por las tareas domésticas. Esta motivación se observó exclusivamente en mujeres, dado que ellas suelen dedicar la mayor parte de su tiempo al ámbito doméstico o al cuidado del entorno familiar. Asistir a la escuela les permite sentirse

productivas y revitalizadas, como lo expresó Altamira, una de las estudiantes: “No puedo simplemente estar en casa lavando y planchando”.

El rol de ama de casa que desempeñan muchas de las mujeres entrevistadas las deja emocional y físicamente agotadas con el paso de los años. En respuesta, estas mujeres han optado por asistir a clases de alfabetización, lo que les permite adquirir nuevos conocimientos y les brinda una satisfacción que complementa su motivación para continuar asistiendo a la escuela.

La familia nuclear, uno de los factores más recurrentes en las narrativas, está vinculada *al ejemplo y reconocimiento en el entorno familiar*. Tanto hombres como mujeres son incentivados por sus familias a inscribirse en la escuela, lo que a su vez les motiva a asumir nuevos desafíos. A continuación, se presenta lo que dicen los participantes sobre el apoyo familiar. Para los hombres, sus esposas e hijos constituyen un incentivo significativo. Ernesto ofreció el siguiente testimonio emotivo:

Mi esposa está muy feliz porque dice que quiero superarme, “Ahora puedes leer, escribir y escribir una carta por ti mismo, y es bueno que estés haciendo todo esto...” Mi hijo también está feliz. Tiene 14 años y ve que estoy aprendiendo un poco más.

La búsqueda de reconocimiento, tanto por parte de la familia como de otros, es una parte fundamental del desarrollo de la autoestima, refleja las capacidades intelectuales y la motivación de una persona. El estudio y la asistencia a la escuela pueden posponerse temporalmente para apoyar a la familia en momentos difíciles, como comenta Juventino: “También les estoy mostrando que no fue porque no quisiera seguir estudiando, sino porque tenía que ayudar a mis padres y ahora, puedo retomarlo”.

Así mismo, el mensaje de Maribel es claro, nunca es demasiado tarde para aprender si se tiene el deseo, siempre es posible comenzar:

Mi niña pequeña me pregunta, “Mamá, ¿a dónde vas?” y le digo que voy a la escuela, y ella me mira y me dice que soy demasiado vieja para ir a la escuela, pero le digo que nunca es tarde para aprender.

El análisis realizado destaca las motivaciones relacionadas con el aprendizaje. Algunas personas mayores de 65 años asisten a la escuela principalmente por placer y porque ahora tienen la oportunidad de cumplir un sueño de toda la vida. El deseo de adquirir incluso un poco más de conocimiento es suficiente para motivar su participación, como lo expresa Camila: “Bueno, me motiva asistir porque quiero intentar aprender, aunque sea un poco, pero aprendo, eso es lo que me motiva”.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, se ha hecho referencia a un proyecto de investigación académica que incluyó trabajo de campo en California con estudiantes migrantes que vivieron experiencias de aprendizaje en los programas de Plazas Comunitarias del INEA. Las preguntas formuladas al inicio de esta investigación fueron: ¿Cómo viven las personas de origen mexicano que asisten a los

programas educativos para adultos en California? ¿Cuál es la motivación de los migrantes para asistir a estos programas educativos para adultos? En conclusión, se ofrecen las siguientes reflexiones.

### *Experiencia educativa*

Esta experiencia está marcada por el *rezago educativo* provocado por las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad de los estudiantes en su país de origen, lo que limita sus oportunidades para encontrar mejores condiciones de vida en Estados Unidos. Esta situación se agrava cuando los migrantes no hablan el idioma inglés fluido, como es el caso de la mayoría de los participantes en este proyecto de investigación. Los migrantes, por lo tanto, experimentan una doble vulnerabilidad o rezago en la educación transnacional.

El rezago educativo experimentado en el lugar de origen se vuelve más complejo en el lugar de destino debido a las dinámicas de la vida y al trabajo de los migrantes, así como por el temor social asociado con asistir a la escuela. La educación en cualquier nivel *no siempre es una prioridad* para el migrante mexicano, una condición que se arrastra desde su lugar de origen y persiste en su destino en Estados Unidos.

### *Motivación educativa*

Las motivaciones escolares constituyen un tema complejo con diversas perspectivas. Se identifica una necesidad en los estudiantes de adquirir conocimientos *que ayuden a mejorar su autoestima y a alcanzar mejores condiciones de vida* en Estados Unidos. Los programas de Plazas Comunitarias en California provenientes de México proporcionan una motivación significativa para reducir el rezago educativo. La asistencia a la escuela requiere perseverancia, tiempo y un entorno familiar de apoyo, así como recursos financieros básicos.

La vida social y la amistad son razones importantes para que los estudiantes asistan a la escuela, *ya que tienen la oportunidad de compartir procesos de aprendizaje con otros migrantes que enfrentan necesidades similares* así como un estatus socio-cultural comparable. Además, pueden comunicarse y aprender en su idioma nativo, el español.

### *Desigualdad global*

La educación para adultos en contextos migratorios ha sido insuficientemente estudiada. Se requiere más investigación sobre temas relacionados con la educación de adultos en condiciones transnacionales o en contextos migratorios, tanto en términos teóricos como metodológicos, especialmente en lo que respecta a metodologías cualitativas, ya que están ausentes en la mayoría de los estudios de investigación educativa.

La existencia de más de 200 programas de Plazas Comunitarias para adultos en California subraya la necesidad de impacto social, y requiere, a su vez, la inclusión del tema en las políticas públicas en ambos lados de la frontera, el fortalecimiento de agendas de trabajo binacionales y la asignación de un presupuesto específico. Así como en California hay miles de migrantes con

rezago educativo, a nivel global existen millones de migrantes y solicitantes de asilo que no han completado su educación básica y general, y que carecen de acceso a la misma.

El problema investigado en este artículo es de índole global, debido al constante movimiento de personas en situación de pobreza que enfrentan dificultades para completar su educación básica en sus países de origen. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019) ha identificado la educación de calidad e inclusiva como un derecho humano universal, aplicable a ciudadanos de todas las edades, incluidos niños, jóvenes y adultos. Así mismo, ha subrayado la necesidad de facilitar la migración y la movilidad ordenada mediante políticas públicas planificadas. Sin embargo, estas dos áreas evidencian una desigualdad global en el mundo.

Traducción: Erika Morales.

#### REFERENCIAS

- Ariza, M. y Velasco, L. (Eds.). (2015). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales; El Colegio de la Frontera Norte.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores* (Trad. A. Santos Mosquera). Paidós. (Trabajo original publicado en 2006).
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's Typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26. <https://doi.org/10.1177/074171367102100201>
- Boshier, R. (1976). Factor analysts at large: A critical review of the motivational orientation literature. *Adult Education Review*, 28(1), 12-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ150927>
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. (2021). *Plazas comunitarias en Estados Unidos*. Secretaría de Educación Pública; Gobierno de México. <https://ime.gob.mx/educacion/programa/plazas-comunitarias-en-eua>
- Darkenwald, G. G. (1977, 26 de enero). *Why adults participate in education: Some implications for program development of research on motivational orientations* [Discurso]. Rutgers University, New Jersey, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED135992>
- Frausto Martín del Campo, A. (2017). El rezago educativo total y su atención en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 41-58. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.2.146>
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades. La entrevista como centro del trabajo etnográfico. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1(3), 151-183. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31610307.pdf>

- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30) 129-143. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204010>
- Gordon, H. R. D. (1993, diciembre). *Houle's typology: Time for reconsideration* [Ponencia]. American Vocational Association Conference, Nashville, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED363785>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (Trad. I. Sancho Arroyo). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). (s. f.). *Estimación de la población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federativa. Al 31 de diciembre de 2021* [Conjunto de datos]. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inea/documentos/rezago-educativo>
- International Organization for Migration (IOM). (2019). *World migration report 2020*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- Iñiguez Berrozpe, T. y Marcaletti, F. (2017). Superando los mitos del envejecimiento en la inclusión educativa. Efectos de las variables sociodemográficas en las motivaciones de los adultos para aprender. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 59-76. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/301>
- Martínez Arellano, N. y Uribe, A. B. (2019). Huellas del tiempo en la comunidad Pai Pai de Santa Catarina. El territorio como un sistema de cronotopos. Estudio etnográfico. *Razón y Palabra*, 22(103), 158-182. <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1316>
- Masseroni, S. (2016). Sobre el estudio de las migraciones. Enfoques y métodos. *Huellas de la Migración*, 1(1), 11-33.
- Mendoza, J. (2019). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *Revista A&H*, 6(11), 44-57. <https://upaep.mx/revistaayh/todas-las-publicaciones/311-revista-a-h-11/5053-el-rezago-educativo-un-problema-de-construcción-social>
- Molitor, M. (2001). Sobre la hermenéutica colectiva. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (5), 3-14. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2001.n5-01>
- Morstain, B. R. y Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners. *The Journal of Higher Education*, 48(6), 665-679. <https://doi.org/10.2307/1979011>
- Noe-Bustamante, L. (2020, 7 de abril). Education levels of recent Latino immigrants in the U.S. reached new highs as of 2018. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/07/education-levels-of-recent-latino-immigrants-in-the-u-s-reached-new-highs-as-of-2018/>
- Noe-Bustamante, L., Flores, A. y Shah, S. (2019, 16 de septiembre). *Facts on Hispanics of Mexican origin in the United States, 2017*. Pew Research Center.
- Noticias ONU. (2021, 15 de enero). La COVID-19 disminuyó un 27% la migración internacional durante el año pasado. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2021/01/1486602>

- Portes, A. y DeWind, J. (Eds.). (2006). *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. Miguel Ángel Porrúa; Universidad de Zacatecas.
- Prestes, E. M. da T. y Diniz, A. V. S. (2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: los adultos y la enseñanza superior. *Sinéctica*, (45), 1-20.
- Roths, A., Lemos, M. S. y Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948.
- Sancho, C., Blasco, M. J., Martínez-Mir R. y Palmero, F. (2002). Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). <http://reme.uji.es/articulos/apalmf8342905102/texto.html>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth Group; Thomson Learning.
- Torres, C. A. (2017). Educación para adultos y prácticas nacionales. Algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en México, 1976-1981. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 167-200. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.2.153>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2009). *Global report on adult learning and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a010ac7d-83d2-4e5d-a388-e9a6d5d03f90>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Third global report on adult learning and education. The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labor market; and social, civic and community life*. <https://doi.org/10.54675/VBNT1558>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). *Fourth global report on adult learning and education. Leave no one behind: Participation, equity and inclusion*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274.locale=en>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Fifth global report on adult learning and education. Citizenship education: Empowering adults for change*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2023). *CONFINTEA VII. Seventh international conference on adult education: Final report. Adult learning and education for sustainable development: A transformative agenda*. <https://www.uil.unesco.org/en/seventh-international-conference-adult-education?hub=39>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (s. f.). *Global alliance for literacy*. <https://www.uil.unesco.org/en/literacy/global-alliance>
- United Nations (UN). (s. f.). *International migrant stock 2020: Origin* [Base de datos]. Department of Economic and Social Affairs-Population Division. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>
- Uribe Alvarado, A. B. (2010). Infraestructura educativa en la desigualdad: apuntes de investigación para el caso colimense. In En K. Covarrubias y A. Cuevas (Eds.). *La percepción social de la pobreza urbana en Colima: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 141-174). Universidad de Colima.

Uribe Alvarado, A. B. (2019). *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de Plazas Comunitarias en California. Informe final del proyecto de investigación* [Unpublished manuscriptManuscrito inédito]. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Uribe, A. B. (2013). La entrevista cualitativa: una perspectiva práctica desde la investigación social. In En G. Chávez, K. Covarrubias y A. B. Uribe (Eds.). *Metodología de investigación en ciencias sociales. Aplicaciones prácticas* (pp. 213-242). Universidad de Colima.

Uribe, A. B. (2020). *Aprendizajes para la vida. La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos*. Universidad Autónoma de Baja California; Universidad de Colima; Puerta Abierta Editores.

Vázquez Maggio, M. L. y Domínguez Villalobos, L. (2018). La inserción laboral de mexicanos profesionistas en la migración contemporánea a Estados Unidos: un análisis comparativo. *Sociedad y Economía*, 34, 27-49. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i34.6460>