Aprendizajes para la vida

La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos

Ana B. Uribe
Coordinadora

En *Aprendizajes para la vida. La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos*, obra coordinada por Ana B. Uribe, se analiza una experiencia educativa en contextos de migración y trasnacionalismo, tomando como caso de estudio programas de plazas comunitarias en California. El libro sistematiza y analiza la percepción de los migrantes sobre el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que da pie al programa, así como la utilidad que este ha tenido en sus necesidades de conocimiento bicultural.

Nelly Calderón de la Barca Guerrero

UNIVERSIDAD DE COLIMA

PUERTABIERTA
EDITORES

ISBN: 978-607-8783-06-9

Aprendizajes para la vida

La educación en español para adultos migrantes
en California, Estados Unidos

Ana B. Uribe
Coordinadora

Universidad de Colima
PUERTABIERTA EDITORES

Aprendizajes para la vida. La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos
Primera edición, 2020

© **Ana B. Uribe**
Coordinadora

D.R. © **Universidad Autónoma del Estado de Baja California**
Avenida Álvaro Obregón, sin número, Colonia Nueva
C.P. 21100, Mexicali, Baja California
http://www.uabc.mx/

Versión impresa, ISBN: 978-607-607-654-5

D.R. © **Universidad de Colima**
Avenida Universidad 333
C.P. 28040, Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
http://www.ucol.mx

Versión impresa, ISBN: 978-607-8549-76-4

D.R. © **Puertabierta Editores, S. A. de C. V.**
Ma. Refugio Morales No. 583, Col. El Porvenir, Colima, Col.
Tel. (312) 312 11 33
Para México: www.puertabierta.com.mx
Para España: www.puertabiertaeditores.com

Versión impresa, ISBN: 978-607-8640-92-8
Versión digital, ISBN: 978-607-8783-06-9

Diseño Editorial: Alondra Jacobo Torres | *alojt@hotmail.com*

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalizaciones u otros medios, siempre y cuando se reconozca la autoría de la obra original, se mencione el crédito bibliográfico, no se modifique el contenido de los textos y el uso del material o sus derivados no tenga fines comerciales.

Este libro está dedicado a todos los migrantes
que se esfuerzan por estudiar
y completar sus grados escolares
en las plazas comunitarias

Indice

Agradecimientos 13
Presentación 15
Introducción: Una propuesta de investigación educativa más allá de la frontera. Ana B. Uribe 16

Capítulo I. La construcción metodológica del objeto de estudio: Experiencias educativas de migrantes. Ana B. Uribe 24

Resumen 24
Introducción 24

1. Trabajo cuantitativo: producción de la encuesta con educandos activos 25
2. El trabajo cualitativo: La entrevista en contextos de migración 29
3. Producción de trabajo de campo: 32
   3.1 Aplicación de encuesta y entrevistas 32
   3.2 Las plazas comunitarias participantes en California 35
   3.3 El vínculo con la red consular y la producción final de datos 43

Conclusiones 45
Fuentes consultadas 53

Capítulo II. Expectativas de vida sobre la experiencia educativa y migratoria de personas latinas en California, EU. J. Isaac Uribe Alvarado. Ana B. Uribe 54

Resumen 54
Introducción 55

1. Migración y desigualdad educativa 55
2. Método y análisis de información 58
3. Resultados 59
   3.1 Caracterización de participantes 59

3.2 Experiencia migratoria 74
3.3 Experiencia educativa 70

Conclusiones 80
Fuentes consultadas 80

Capítulo III. Tiempo para Ser. Itinerarios de vida y el lugar de la escuela en la cotidianidad de los migrantes mexicanos en California. Nina Alejandra Martínez Arellano 83

Resumen 83
Introducción 84

1. Aproximación metodológica y categorías utilizadas para el análisis 85
2. La medición de los usos del tiempo y su relevancia en la comprensión de la construcción social 90
3. Apunte sobre las categorías usadas en este estudio y el lugar de la actividad escolar o educación formal 92
4. Aproximaciones al contexto californiano desde la sociología del tiempo 93
5. El binomio tiempo y educación. El proceso educativo visto desde sus diferentes frentes temporales 96
6. Uso del tiempo, rutinas personales y tiempo escolar en la vida cotidiana de los migrantes mexicanos 101
7. Caracterización de los participantes y su vinculación con las categorías de uso del tiempo 102

Conclusiones 111
Fuentes consultadas 112

Capítulo IV. Algunas consideraciones sobre la experiencia educativa: aprendizajes, motivaciones y redes de apoyo social. Jonás Larios Deniz, Juan Pablo Angulo Partida, José Manuel de la Mora Cuevas, Alberto Paul Ceja Mendoza 114

Resumen 114
Introducción 115

1. La educación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos 116
2. La motivación y la educación en el adulto migrante 117
3. Retos de la educación de migrantes 119
4. La educación y las redes familiares 120
5. La experiencia educativa: hallazgos descriptivos 122

Conclusiones 125
Fuentes consultadas 127

Capítulo V. La propuesta del MEVyT y la experiencia educativa de los migrantes mexicanos en California. Alberto Paul Ceja Mendoza, Jonás Larios Deniz 130

Resumen 130
Introducción 131

1. La educación de adultos: una construcción permanente 132
2. La educación de adultos en América Latina 136
3. La educación de adultos en México 143
4. MEVyT: Una mirada al diseño del modelo 148
5. La experiencia educativa de los migrantes en el contexto del MEVyT 154

Conclusiones 160
Fuentes consultadas 161

Capítulo VI. Apuntes sobre el impacto del estatus migratorio en la experiencia educativa. José Manuel de la Mora Cuevas Jonás Larios Deniz, Akary Larios Pulido 164

Resumen 164
Introducción 164

1. Pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular 165
2. El derecho a la educación de los mexicanos en el extranjero 169
3. Experiencia educativa y estatus migratorio: Hallazgos descriptivos: 171
    3.1 Estudiar ayuda a sentirse más seguros 172

3.2 Nivel educativo y posesión de identificación estadounidense 175
3.3 Estado civil con identificación estadounidense 176

Conclusiones 177
Fuentes consultadas 178

Capítulo VII. Construyendo conocimiento de la experiencia educativa en contextos migratorios. Ana B. Uribe 180

Resumen 180
Introducción 180

1. El rezago educativo y las plazas comunitarias en el exterior 181
2. El método mixto y la experiencia educativa 184
3. El MEVyT y la experiencia educativa 187
4. El MEVyT y el entorno binacional y trasnacional 188
5. La percepción de la experiencia educativa 191

Conclusiones 194
Fuentes consultadas 196

Reseñas curriculares de los autores 198

Índice
Cuadros, gráficas, tablas

Introducción: Una investigación con experiencia trasnacional. Ana B. Uribe 16

Capítulo I. La construcción metodológica del objeto de estudio: Experiencias educativas de migrantes. Ana B. Uribe 24

Cuadro 1.
Guía de entrevista con educandos 31

Cuadro 2.
Plazas comunitarias participantes en investigación (2018) 36

Cuadro 3.
Plazas comunitarias en la red consular en California (2018). 38

Cuadro 4.
Entrevistas para trabajo de campo 40

Fotografía 1.
Visita en Plaza Comunitaria Ramona, San Diego, Ca. 41

Fotografía 23
Visita en Plaza Comunitaria La Familia, Sacramento, Ca. 43

Cuadro 5.
Datos para trabajo de campo en California (2018) 44

Anexo 1.
Cuestionario para estudiantes en plazas comunitarias en California 46

Anexo 2.
Formato de consentimiento informado 51

Capítulo II. Expectativas de vida sobre la experiencia educativa y migratoria de personas latinas en California, EU.
J. Isaac Uribe Alvarado, Ana B. Uribe 54

Gráfica 1.
País de origen de los educandos 60

Gráfica 2.
Personas que cuentan con identificación oficial de Estados Unidos (Seguro social, permiso de trabajo o visa especial) 62

Gráfica 3.
Frecuencia de visita a su país de origen N: 262 64

Tabla 1.
Sentimiento de haber migrado a Estados Unidos 66

Tabla 2.
Sentimiento de haber migrado a Estados Unidos por sexo 67

Tabla 3.
Relación entre sentimiento migrante y convivencia e interacción con persones de otros orígenes 69

Tabla 4.
Comparación del nivel de dominio del idioma inglés al llegar a EU y el actual 71

Tabla 5.
Correlaciones entre aprendizajes escolares y experiencia cotidiana migratoria 73

Tabla 6.
Nivel de estudios de educandos al ingreso a la plaza comunitaria, porcentajes por sexo 74

Tabla 7.
Nivel de estudios actual de los educandos en plazas comunitarias, porcentajes por sexo 75

Tabla 8.
Cumplimiento de tareas escolares.Frecuencia y porcentajes por sexo 76

Gráfica 4.
Estudiar ayuda sentirse más segura en Estados Unidos
N: 192 mujeres 77

Gráfica 5.
Estudiar ayuda sentirse más seguro en Estados Unidos
N: 63 hombres 78

Gráfica 6.
Estudiar motiva a familia a concluir sus estudios.
N: 192 mujeres 79

Gráfica 7.
Estudiar motiva a familia a concluir sus estudios.
N: 63 hombres 79

Capítulo III. Tiempo para Ser. Itinerarios de vida y el lugar de la escuela en la cotidianidad de los migrantes mexicanos en California. Nina Alejandra Martínez Arellano 83

Tabla 1
Instrumentos y categorías utilizados para el uso social del tiempo 87

Tabla 2
Categorías propuestas para registro del uso del tiempo 103

Tabla 3
Sistematización de las entrevistas de investigación.
Identificación de actividades por categoría temporal 104

Capítulo IV. La percepción de la experiencia educativa: motivación para el estudio y redes de apoyo social
Jonás Larios Deniz, Juan Pablo Angulo Partida,
José Manuel de la Mora Cuevas, Alberto Paul Ceja Mendoza 114

Tabla 1.
Experiencia educativa con temas específicos
(preguntas 29-33 del cuestionario) 123

Capítulo V. La propuesta MEVyT y la experiencia educativa de los migrantes mexicanos. Alberto Paul Ceja Mendoza, Jonás Larios Deniz 130

Figura 1.
Perspectiva de desarrollo lineal en el desarrollo de los adultos 133

Figura 2.
Perspectiva de desarrollo cíclica en el desarrollo de los adultos 135

Tabla 1.
Tipología internacional de la provisión de educación de adultos 138

Tabla 2.
Subcampos para el análisis de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) 145

Tabla 3.
Vertientes del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) 148

Tabla 4.
Tipos de Módulos del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) 150

Figura 3.
Esquema curricular del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) hispanohablante 151

Figura 4.
Momentos del proceso metodológico en el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) 152

Capítulo VI. Apuntes sobre el impacto del estatus migratorio en la experiencia educativa. José Manuel de la Mora Cuevas, Jonás Larios Deniz, Akary Larios Pulido 164

Gráfica 1.
¿Tiene identificación estadounidense (ID):
seguro social, permiso de trabajo o visa especial? 172

Gráfica 2
¿Estudiar le ha ayudado a sentirse más seguro? 173

Gráfica 3
¿Tiene identificación estadounidense (ID):
seguro social, permiso de trabajo o visa especial? 174

Gráfica 4.
Posesión de una identificación estadounidense (ID):
seguro social, permiso de trabajo o visa especial, de acuerdo
al nivel que fue inscrito al ingresar a la plaza comunitaria 175

Gráfica 5.
Posesión de una identificación estadounidense (ID): seguro
social, permiso de trabajo o visa especial, de acuerdo al estado
civil del sujeto 176

Capítulo VII. Construyendo conocimiento de la experiencia
educativa en contextos migratorios. Ana B. Uribe 180

Agradecimientos

Varias personas, organizaciones e instituciones han colaborado en la producción de la investigación que sustenta este libro. De manera particular, un agradecimiento a las veintiséis plazas comunitarias en California, que aceptaron participar en la investigación que da soporte a este libro, todas representaron un apoyo invaluable y fueron mencionadas en el primer capítulo del libro. A todos los educandos que nos ofrecieron su valioso tiempo para contestar nuestro cuestionario y su buena voluntad para responder las entrevistas en profundidad que realizamos con un grupo específico, con quienes de manera respetuosa, buscamos siempre respetar la confidencialidad. A los profesores y coordinadores de las plazas comunitarias, quienes también ofrecieron sus conocimientos y aportaron ideas en beneficio de nuestro proyecto.

Un agradecimiento a toda la red consular de México en California, por ser un apoyo institucional en toda la producción del trabajo de campo. Fueron siete consulados mexicanos en el estado de California quienes ofrecieron un apoyo en las gestiones para vincularnos con las escuelas y organizaciones de migrantes: Los Ángeles, San Diego, Oxnard, Sacramento, San Bernardino, San Francisco y San José. Sin ese apoyo, difícilmente hubiéramos logrado el vínculo con las plazas comunitarias y las organizaciones de migrantes que las fortalecen.

De manera particular, menciono la participación del Consulado de México en Los Ángeles través de Carlos Eugenio García de Alba, cónsul general en 2016-2019; Adriana Argáiz, cónsul para asuntos comunitarios; Claudia Delgado-Matus y Elena Aragón del equipo de apoyo para actividades educativas durante la producción de trabajo de campo en 2018.

Durante la apertura y servicio a la comunidad hispana de la plaza comunitaria de la Universidad de Colima, recibimos reconocimiento y apoyo a nuestros programas educativos de Carlos Manuel Sada Solana quien fuera Cónsul General de México en Los Angeles en 2013-2016 y Gaspar Hernán Orozco Ríos encargado de asuntos comunitarios, actualmente cónsul para asuntos culturales en San Diego, California. En esos tiempos, conversamos la necesidad de fortalecer la educación de todos los niveles

para los hispanos en Estados Unidos. Asimismo, un agradecimiento al Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) y al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Destaco el apoyo recibido por parte del *Santa Barbara City College*, a través de José Martínez, líder comunitario, gestor y coordinador de programas de extensión para adultos, de ese equipo, reconozco también el apoyo de las maestras Karla Uribe, Araceli Ponce, Ilda Pulido y Coromoto Galvis. Fue *Santa Barbara City College* un apoyo institucional para la realización de una estancia académica como responsable de la investigación, para apoyar el análisis de datos.

Este libro es producto de trabajo colaborativo como profesores-investigadores de tiempo completo de la Universidad de Colima, a la que pertenecemos cinco de los seis académicos que formamos parte de esta publicación. Un agradecimiento a: Alberto Paul Ceja Mendoza, Jonás Larios Denis, J. Isaac Uribe Alvarado y José Manuel de la Mora Cuevas. Como profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Nina Alejandra Martínez Arellano, se incorporó al proyecto y fortaleció los vínculos a través de un convenio de colaboración con la UABC y nuestra universidad.

Agadezco a Rude Calderon, que siempre ha brindado apoyo en muchos sentidos para la producción de proyectos de investigación en California y esta no fue la excepción. De igual manera agradezco a Victoria Calderon, Satya Calderon, así como a varios residentes en California que apoyaron con el hospedaje, transporte y buena voluntad.

Un agradecimiento a la Universidad de Colima, en particular al Centro Universitario de Investigaciones Sociales, la Facultad de Letras y Comunicación y la Coordinación General de Investigación Científica. Este libro ha sido concluido con el apoyo a la investigación financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), en colaboración con el Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE). Agradezco a todas las instituciones académicas participantes, el apoyo, gestión y reconocimiento institucional.

Presentación

Nelly Calderón de la Barca Guerrero

Una travesía múltiple es la que enfrentan nuestros connacionales al arribar a Estados Unidos, dejar la tierra amada es tan solo el comienzo. El estatus legal, la adaptación al entorno, la búsqueda de oportunidades para insertarse laboralmente, el manejo de un nuevo idioma, entre otras, se suman a una serie de condiciones que pueden contribuir o no a que el esfuerzo por encontrar mejores oportunidades de vida rinda frutos, ¿qué papel juega en ello su acceso a la educación formal?.

En "Aprendizajes para la vida. La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos", obra coordinada por Ana B. Uribe, se analiza una experiencia educativa en contextos de migración y trasnacionalismo, tomando como caso de estudio programas de plazas comunitarias en California. El libro sistematiza y analiza la percepción de los migrantes sobre el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que da pie al programa, así como la utilidad que este ha tenido en sus necesidades de conocimiento bicultural.

El trabajo es de sumo interés, ya que contribuye a visibilizar a un sector poco reconocido y atendido, como es la comunidad migrante, entre ellos quienes se encuentran sin documentos de residencia legal; por otra parte deja patente la necesidad de brindar una oferta educativa de calidad a quienes por diversas circunstancias no pudieron continuar sus estudios en su país de origen.

Parte de la riqueza del trabajo responde al esfuerzo previo por crear un equipo de investigación interdisciplinario y al desarrollo de una cuidadosa búsqueda de respuestas, guiada por una metodología mixta que es explicada minuciosamente en cada uno de los apartados de la obra.

La propuesta metodológica de "Aprendizajes para la vida. La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos" puede contribuir también a una mayor comprensión de las fases de construcción de objetos de estudio, el diseño de técnicas y en la experiencia misma del trabajo de campo, ya que plantea escenarios donde el diálogo, la flexibilidad y el análisis crítico se hacen patentes.

Introducción

Una propuesta de investigación educativa más allá de la frontera

Ana B. Uribe

En el año 2010, la Universidad de Colima, abrió una oficina de representación en el área de Los Ángeles, California (UCOL-LA), ubicada en la Plaza México en la ciudad de Lynwood, California, con el propósito de apoyar en la educación, capacitación, gestión y cultura de la población de habla hispana. Tuve el gusto de fundar y coordinar esta iniciativa. UCOL-LA se abrió con el apoyo del programa Casa Colima, del Gobierno del Estado de Colima, para ofrecer servicios de gobierno electrónico a los connacionales en Estados Unidos. Ambas instituciones compartieron el mismo espacio de atención al público y contaron con el apoyo invaluable de las organizaciones de migrantes colimenses. Al inicio de su apertura, la representación de la Universidad de Colima en el exterior, contó con un plan de trabajo, oferta educativa y de gestión que -poco a poco- se fueron adaptando a las necesidades del entorno de la población migrante. Estas opciones fueron atendidas y se proporcionó apoyo a una diversidad de públicos que demandaron información sobre educación superior, programas de titulación y becas. Una gran cantidad de personas, jóvenes y adultos, todos migrantes, se acercaron con la intención de solicitar algún tipo de capacitación en el sector servicios y en la educación básica para adultos. Esto permitió detectar una problemática real, aunque no había la suficiente infraestructura para atenderla.

A una demanda de personas para completar o iniciar sus cursos de lectura y escritura básica, se sumó también el vínculo con el Consulado General de México en Los Ángeles, con quien, como sector universitario, tuve un acercamiento constante en programas culturales, sociales y educativos durante el tiempo de permanencia de UCOL-LA. En el Consulado, existían reuniones trimestrales con coordinadores de plazas comunitarias que operaban en varias ciudades del condado angelino. Se me presentó

la oportunidad de asistir como representación institucional universitaria, esta experiencia, me permitió, formar parte del programa de educación para adultos promovido por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México (INEA), desde la red consular en Estados Unidos.

De esta manera, surgía una motivación por el acercamiento a la educación para adultos dentro de la agenda de la UCOL-LA en el vecino país. Por un lado, la demanda constante de las personas que se acercaban a solicitar cursos y por otro, las condiciones que existían en los consulados para apoyar la logística. Fue el año de 2014 que se inauguró una plaza comunitaria de la Universidad de Colima, fue un espacio para ofrecer cursos de educación básica para adultos; a partir de entonces, comenzamos a contribuir con el esfuerzo de la UCOL-LA, para disminuir el rezago educativo de los connacionales. Nuestra propuesta educativa, siguió los mismos lineamientos de las plazas comunitarias en México, de generar un espacio de aprendizaje para apoyar la educación básica.

Desde el inicio de la UCOL-LA, se apoyaron programas educativos de diversos niveles: clases de inglés, preparación para la conclusión de la educación preparatoria, GED (*General Educational Develpment Test*) y cursos de diversas áreas de capacitación a los migrantes, así como actividades culturales y de gestión. A partir de convenios de colaboración y vínculos con organizaciones de migrantes e instituciones educativas en California, muchos migrantes alcanzaran logros académicos y formativos, y como institución educativa, impulsamos una presencia en el exterior. La plaza comunitaria de la Universidad de Colima operó hasta el año 2017, lamentablemente se canceló un proyecto de impacto social por presiones financieras y decisiones institucionales. De igual manera, toda la oficina de extensión de la Universidad en Lynwood, California, cerró su ciclo.

La experiencia de la plaza comunitaria vinculada a la Universidad de Colima en el exterior, su operación, desarrollo y conclusión, fue un aprendizaje que me permitió comprender la necesidad de voltear la mirada a un sector que está prácticamente olvidado de presupuestos federales en México y ni mencionar los escasos recursos destinados en Estados Unidos, ni que han empeorado las políticas de criminalización hacia los indocumentados y los migrantes latinos, en general.

Gracias a este aprendizaje, obtenido con mi trabajo en programas de

educación básica con adultos y de los vínculos con el campo de la educación para migrantes en Los Ángeles, surgió la necesidad y la inquietud, como académica, de iniciar una investigación que ayudara a comprender —en términos de trabajo reflexivo y de conocimiento— qué está pasando dentro de las plazas comunitarias en el exterior. El INEA, en vínculo con la red consular de México, emprende la tarea de apoyar administrativamente y en términos logísticos el desarrollo de las escuelas, vigilan algunos procesos institucionales y entregan certificados. Sin embargo, hay muchas lagunas de conocimiento en términos de lo que piensan los educandos y las personas que enseñan y administran en los programas escolares.

El tema de la educación básica de los mexicanos en Estados Unidos, y en general de la comunidad de habla hispana, no tiene la atención necesaria dentro del campo académico, aunque se ha avanzado en términos de inclusión de minorías, cada vez más se restringen apoyos y políticas públicas que beneficien a los connacionales. Desde el lado mexicano, con los gobiernos se retoman algunas políticas públicas que ayudan a disminuir el rezago educativo, pero no es suficiente. Por lo tanto, con base en la experiencia de trabajo en plazas comunitarias y en investigación con migrantes, decidí organizar una propuesta de proyecto de investigación que atendiera este sector vulnerable.

A partir de los antecedentes mencionados, este libro representa un esfuerzo de investigación interdisciplinaria iniciado con trabajo en campo en California en 2018. La propuesta enviada para su evaluación en la convocatoria Fondo Sectorial del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYC), titulada *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de Plazas Comunitarias en California*, fue notificada como aceptada (Uribe, 2017). Esta propuesta trabajó con las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes mexicanos del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en su experiencia escolar en programas de Plazas Comunitarias en California?, 2) ¿De qué manera, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) responde a las necesidades de conocimiento bicultural de los migrantes integrados a Plazas Comunitarias en California? Se utilizó una metodología mixta donde se mezclaron instrumentos de construcción de datos cuantitativos y cualitativos (Uribe, 2019).

Con las políticas actuales de las universidades públicas y de las instituciones de generación del conocimiento en México, se demanda cada vez más la integración de grupos de trabajo interdisciplinario para dar respuesta a la complejidad de movimientos de poblaciones, bienes materiales, simbólicos, y sobre todo, de energía social de la vida contemporánea. Es prácticamente imposible dar respuesta a los problemas sociales desde una sola mirada disciplinar, nuestra formación requiere un diálogo y la formación de grupos de investigación con marcos epistémicos diversos y enriquecidos por la mirada colectiva.

En este contexto, esta investigación se formó por un grupo de especialistas integrado por profesores-investigadores de tiempo de la Universidad de Colima, y una profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. El proceso de construcción de los instrumentos de registro, la obtención de información y el propio trabajo de campo, se nutrió de momentos colectivos y de creación individual. Si bien al inicio de la investigación éramos cuatro los académicos, al final participamos seis profesores y una lista de colaboradores que incluye a estudiantes, asistentes de investigación y egresados del doctorado en el área social.

El título de la investigación que arropa el libro refiere a las experiencias educativas de los migrantes que atienden programas educativos del INEA a través de las plazas comunitarias. Las experiencias educativas son esas vivencias por las que transitan los educandos durante el tiempo que acceden a los programas educativos, su percepción y evaluación de lo que aprenden en la vida bicultural y trasnacional, con toda la complejidad cultural que ello implica.

Las experiencias educativas en varios casos, iniciaron en los lugares de origen de los migrantes, cuando ellos iniciaron su aprendizaje escolar y lo suspendieron por integrarse al mercado laboral del país residente o porque simplemente dejan pasar el tiempo y cuando se dan cuenta, llevan décadas viviendo en Estados Unidos y no han concluido su educación básica. Es decir, se encuentran en el grupo de millones de personas con rezago educativo en sus lugares de origen y destino, por ejemplo, en México, cerca de 4 millones de personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir y, en América latina, alcanzan los 32 millones (Regeneración, 2019). Aunque los mexicanos que no completaron su educación básica desde alfabetización

hasta la secundaria, se extiende a poco más de 28 millones de personas, según estimaciones del INEA (2019). Datos reportados por la Dirección de Alianzas Estratégicas del INEA, en el 2014, señaló que uno de cada tres mexicanos adultos en tiene algún tipo de rezago educativo. Un rezago similar existe en Estados Unidos (Sipse.com, 2014).

La coordinación de este libro no es la suma de textos de manera aleatoria, se trata de una construcción de temas en función de los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Como coordinadora de la publicación, trabajé con los autores en la propuesta de cada uno de los capítulos, di un seguimiento específico a la construcción de los contenidos, algunas veces consideré que era necesario sugerir ajustes o eliminar información. No es arbitraria la selección de los temas ni el orden de presentación de cada texto. Busqué que cada capítulo tuviera un propósito particular, aunque los autores tuvieron la libertad de incluir fuentes bibliográficas y de apoyo de acuerdo con su formación académica.

Este libro está dirigido a profesores, estudiantes y académicos relacionados con las temáticas de educación y migración, así como con las ciencias sociales, también puede ser consultado por todas las personas interesadas en los temas y el público en general. El contenido del libro se divide en siete apartados, cada uno tiene su propia narrativa y expectativas en el análisis de datos, por ello los lectores podrán encontrar esas diferencias en los contenidos.

Los capítulos del libro pueden leerse de manera secuencial o en forma independiente. Si se leen de manera secuencial, el lector encontrará algunos párrafos con información que alude de manera recurrente a la metodología y de conformación de los datos de los informantes, esta decisión se asume pensando en los lectores que prefieran aproximarse a los capítulos de forma independiente y que puedan conocer en perspectiva el antecedente del proyecto de investigación del libro.

El capítulo I, titulado: *La construcción metodológica del objeto de estudio: Experiencias educativas de migrantes,* escrito en mi calidad de coordinadora y líder de proyecto, abordo la construcción epistemológica y técnica del objeto de estudio. Expongo una narrativa en torno a la propuesta metodológica en fondo y forma de la investigación, describo la experiencia cualitativa y cuantitativa, así como la perspectiva del método, técnicas e instrumentos

de registro de datos durante el levantamiento etnográfico. Este capítulo ubica al lector en las expectativas del proyecto, los alcances y delimitación.

El capítulo II, escrito por J. Isaac Uribe Alvarado y Ana B. Uribe, lleva por título: *Expectativas de vida sobre la experiencia educativa y migratoria de personas latinas en California, EU*. Presenta un análisis fundamentado en la construcción de la encuesta por muestreo probabilístico aplicada a 262 educandos en California, como soporte a la investigación referida. En el capítulo, se presenta un análisis de la percepción de la experiencia migratoria y educativa desde la estadística, se alude a un análisis descriptivo de las principales características de grupo encuestado, en síntesis, el texto muestra que hay una percepción positiva de la experiencia que favorece los procesos de adaptación y bienestar al país residente.

El capítulo III: *Tiempo para Ser. Itinerarios de vida y el lugar de la escuela en la cotidianidad de los migrantes mexicanos en California*, escrito por Nina Alejandra Martínez Arellano, quien explora desde la sociología del tiempo, una mirada cualitativa a partir del análisis de entrevistas de los educandos que acuden a los programas de plazas comunitarias en California. Se abordan los itinerarios de vida de los migrantes, las formas como organizan los tiempos y actividades diarias, las rutinas personales y laborales, se analiza el lugar que ocupa la escuela en la temporalidad de la vida.

El capítulo IV, escrito por Jonás Larios Deniz, José Manuel de la Mora Cuevas, Alberto Paul Ceja Mendoza y Juan Pablo Angulo Partida, se titula: *Algunas consideraciones sobre la experiencia educativa: aprendizajes, motivaciones y redes de apoyo social.* A manera de ensayo, los autores retoman datos contextuales sobre la educación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, las motivaciones escolares, los retos y desafíos de este campo educativo para adultos y las redes sociales de los migrantes. Describen datos gracias a las respuestas de preguntas específicas de la encuesta como: ayuda familiar, tareas escolares, motivaciones y asistencia a clases.

El capítulo V, escrito por Alberto Paul Ceja Mendoza y Jonás Larios Deniz, se titula: *La propuesta del MEVyT como parte de la experiencia educativa de los migrantes mexicanos***.** El objetivo del texto es analizar el impacto del programa curricular MEVyT (Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo) en la percepción de los educandos que asisten a las escuelas del INEA en California. Se recuperan diversos puntos de vida conceptual del signifi-

cado de la educación para adultos en el campo académico, así como un diagnóstico de perspectivas de su estudio en América Latina, con énfasis en México.

El capítulo VI, titulado: *Apuntes sobre el impacto del estatus migratorio en la experiencia educativa,* está escrito bajo la titularidad de José Manuel de la Mora Cuevas, Jonás Larios Deniz y Akary Isabel Larios Pulido. Aquí, los autores exponen a manera de apuntes y estadística descriptiva, la percepción de la experiencia educativa y su relación con el estatus migratorio de los migrantes inscritos en plazas comunitarias, destaca la importancia del pacto mundial de la migración segura, ordenada y regular, así como el tema del derecho de los mexicanos en el extranjero a la educación.

Cierra el libro el capítulo VII de mi autoría, a manera de conclusiones, donde retomo argumentos y datos construidos a partir de la respuesta a las preguntas de investigación, de la complejidad y riqueza de los hallazgos cualitativos y cuantitativos. Y finalmente concluyo con una reflexión del método y uso de los instrumentos de captura y análisis de información.

Entre Colima, México y Long Beach, California en EU,
19 de diciembre 2019.

Fuentes consultadas

Bibliográficas

INEA (2019*). Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre de 2019*. Dirección de Prospectiva, Acreditación y Evaluación Subdirección de Información y Estadística Departamento de Prospectiva e Información Externa, México.

Uribe, A. (2017). *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California*. Proyecto de investigación propuesto para Convocatoria INEE-CONACYT.

Uribe, A. (2019). *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California*. Informe final del proyecto de investigación enviado para INEE-CONACYT.

Electrónicas

Regeneración, Portal electrónico (2019). *Día De La Alfabetización: 32 millones no saben leer ni escribir en Latam*. Consultado 14 de marzo 2019.
https://regeneracion.mx/diadelaalfabetizacion-32-millones-no-saben-leer-ni-escribir-en-latam/

SIPSE.COM (2014). México alfabetizará a paisanos en el extranjero. A través de un programa piloto, el INEA combatirá el rezago educativo entre lo que emigraron a Estados Unidos. Portal Sipse.com, Consultado el 18 de diciembre de 2018.
http://sipse.com/mexico/mexico-programa-alfabetizacion-inmigrantes-eu-113385.html

Capítulo I

La construcción metodológica del objeto de estudio: Experiencias educativas de migrantres

Ana B. Uribe

Resumen

El objetivo de este capítulo es exponer una narrativa de lo que significó -en fondo y forma- la propuesta metodológica de la investigación *Experiencias educativas de migrantes en plazas comunitarias en California*. Las preguntas de investigación que guiaron el proyecto fueron: ¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes mexicanos del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en su experiencia escolar en programas de plazas comunitarias en California?, ¿De qué manera, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) responde a las necesidades de conocimiento bicultural de los migrantes integrados a plazas comunitarias en California? En el texto, se describe la experiencia cualitativa y cuantitativa, así como la perspectiva del método, técnicas e instrumentos de registro de datos durante el levantamiento etnográfico.

Palabras clave: Metodología de investigación, migrantes en EU, experiencia educativa.

Introducción

La metodología es un arte de construcción y producción de información de la realidad social, con el auxilio de técnicas precisas guiadas por un marco epistemológico de preguntas de investigación según Booth, Colomb, Williams (2008) y González (2015). El objetivo de este capítulo es exponer una narrativa de lo que significó -en fondo y forma- la propuesta metodológica de la investigación que arropa este libro. Como ya hemos mencionado, las preguntas de investigación que guiaron el proyecto, fue-

ron: ¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes mexicanos del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en su experiencia escolar en programas de plazas comunitarias en California?, ¿De qué manera, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) responde a las necesidades de conocimiento bicultural de los migrantes integrados a plazas comunitarias en California?

La respuesta a estas preguntas implicó la producción y organización de un trabajo en colectivo, por ello el diseño y propuesta del proyecto que respaldan los capítulos de este libro (Uribe, 2017), generaron una dinámica de trabajo con un grupo de investigadores de varias áreas del conocimiento. Esta estrategia de investigación, favoreció la perspectiva de trabajo binacional para enfrentar los retos que representa el trabajo de campo en California, uno de los estados con mayor población migrante y de habla hispana en Estados Unidos. La cobertura para la producción de datos en varias regiones de California, motivó el diálogo y suma de voluntades que alimentaron el sistema complejo de un trabajo de investigación interdisciplinario (García, 2006).

Este capítulo está estructurado en cuatro apartados, el primero tiene el interés de compartir información desde la perspectiva cuantitativa, en este caso la selección de la encuesta y el diseño del cuestionario, la organización y orden de las preguntas para los educandos. El segundo apartado, aborda la perspectiva cualitativa de la producción de datos, para ello se narra el diseño de la guía de entrevistas para los educandos, así como las condiciones de producción de la técnica cuantitativa y cualitativa. El tercer apartado, analiza los detalles de la producción del trabajo de campo, la composición del objeto de estudio, los retos y desafíos de realizar investigación en el estado de California. Por último, en el cuarto se presenta una reflexión del proceso metodológico.

1. Trabajo cuantitativo: producción de la encuesta con educandos activos

Como parte de nuestra tarea de investigación en colectivo, varias decisiones del diseño y análisis del trabajo de campo lo realizamos en el marco de un *Seminario de Investigación* que coordinamos desde la Universidad de Colima en el año 2018. En este seminario participamos todos los inves-

tigadores involucrados de manera presencial y algunas veces por las redes sociales como S*kype*, se integraron también algunos estudiantes de la misma universidad. Desde ahí diseñamos el cuestionario y la logística de la encuesta, así como la aproximación cualitativa a las entrevistas. Este seminario nos permitió además, formalizar el grupo de investigación del proyecto y fortalecer el trabajo interdisciplinario.

Durante los meses de enero y febrero del año 2018, como grupo de investigación, diseñamos la prueba piloto para la encuesta que fue aplicada en el primer viaje de trabajo de campo en el mes de enero, a dos plazas comunitarias en Los Ángeles, California. En el ejercicio de ensayo y error, corregimos el instrumento y logramos mejores reactivos para el análisis. Este diseño previo de cuestionario fue logrado gracias a nuestro diálogo académico en la Universidad de Colima.

Después de los ajustes correspondientes a la prueba piloto, finalmente logramos el diseño definitivo del cuestionario que aplicamos a los educandos (como se puede ver en el Anexo 1, cuestionario). Nos interesó que pudieran contestarlo los educandos activos en los programas escolares en California. Este cuestionario contiene 44 reactivos de preguntas cerradas, sólo dos preguntas abiertas. Este instrumento está estructurado en seis apartados: 1. Datos generales, 2. Experiencia cultural, 3. Experiencia del Programa MEVyT, 4. Experiencia Educativa, 5. Preferencias de estudio y migración, y 6. Preguntas abiertas.

En el primer apartado del cuestionario, fueron solicitados **datos generales**. Aquí incluimos siete preguntas básicas sobre los perfiles de los entrevistados como: nombre, lugar de nacimiento, ocupación, estado civil y número de personas que viven en casa. Para respaldar el anonimato de las personas, evitamos que escribieran sus apellidos, algunos quisieron expresar sin temor, en otros casos les dijimos incluso que podían obviar el nombre, que nos interesaba sus puntos de vista sobre las experiencias educativas. Hicimos hincapié en el anonimato para generar confianza en sus respuestas.

El segundo apartado del cuestionario, relacionado con la **experiencia cultural**, buscó que los entrevistados contestaran en función de su experiencia de vida en Estados Unidos, fueron siete las preguntas que involucraron el conocimiento del idioma, la convivencia cultural con personas

afines y distintas, y la evaluación de la vida como migrante. Las opciones fueron guiadas por la *escala de liker,* con tres posibilidades (grados de satisfacción): *mal*, *ni bien ni mal* y *bien*. Ayudaron a la selección de la escala, tres imágenes gráficas para la selección de las respuestas de los educandos (carita feliz, triste o indiferente), las ilustraciones apoyaron mucho la respuesta de las preguntas, por tratarse de programas educativos para adultos.

El tercer apartado, se refiere a la **experiencia con el Programa MEVyT**, la intención fue que los educandos contestaran diez preguntas, también con la misma *escala liker* de tres posibilidades de satisfacción para conocer su punto de vista sobre la vivencia escolar con el programa de adultos. Se destacaron temas como: el aprendizaje y su utilidad en la resolución de problemas de la vida y el trabajo, la utilidad de los materiales, la vivencia como migrante y la comprensión de clases, la perspectiva de los maestros sobre el programa, la evaluación de los exámenes, las condiciones físicas de las escuelas y los materiales de estudio.

El cuarto apartado del cuestionario, se refirió a la **experiencia educativa** con énfasis en la vida en Estados Unidos, en el mismo tono que las otras experiencias culturales, en términos de fondo y forma de preguntar, el apartado concentró seis interrogantes que incluyeron preguntas como: estudiar le ha ayudado a sentirse más seguro en Estados Unidos, estudiar ha motivado a sus hijos y su familia en los estudios, y autoevaluación de los propios educandos, como por ejemplo asistencia, puntualidad, cumplimiento en las tareas, convivencia con los compañeros de clase, apoyo familiar en las tareas. En general, tanto la experiencia educativa, cultural y del MEVyT, fueron analizadas de forma integral y relacional, como se verá en los capítulos que muestran los resultados de investigación.

En el quinto apartado del cuestionario, se trató de las referencias específicas de **datos de estudio y de migración** de los entrevistados, aquí se utilizaron respuestas con opciones específicas; nos interesó conocer el perfil del educando, en su formación pasada en su país de origen (si es que la hubiera). Por ejemplo, cuándo ingreso a estudiar, en qué nivel de estudios está, si realizó exámenes diagnósticos para ingresar, los horarios de clase, la regularidad de la asistencia, la llegada a Estados Unidos, la frecuencia con que visita su país de origen (en caso de que pudiera salir del país). Quizás la única pregunta dirigida a conocer el estatus migratoria y

legalidad del educando, fue la codificada con el número 43, donde preguntamos si el educando tiene *algún tipo de identificación estadounidense*, como por ejemplo seguro social, permiso de trabajo o visa especial para una estancia. La pregunta requería sólo la respuesta de sí o no. Al inicio de cada sesión, antes de aplicar el cuestionario, como equipo decidimos explicar el contenido del cuestionario e hicimos énfasis en esta pregunta, y su carácter, para que los entrevistados no fueran a sentirse intimidados al momento de responder.

El último apartado del cuestionario, lo integran **dos preguntas de carácter abierto** que tuvieron la intención de que los educandos expresaran libremente, los temas que les gustaría que se incluyeran en la plazas comunitarias y las propuestas de mejora, que en algunos casos, los educandos no podían contestar porque sus herramientas de alfabetización no eran suficientes, en escasas ocasiones, los educando sólo expresaban lo que pensaban y uno de los profesores les asistía y motivaba para que escribieran como pudieran. Para el equipo de trabajo, esta pregunta fue importante porque permitió cierta libertad para proponer acciones tendientes a mejorar la situación de sus escuelas en todos los estudiantes, independientemente de sus grados de estudio.

En particular, la encuesta que aplicamos fue por muestreo estadístico (no probabilístico) o por cuota, porque seleccionamos intencionalmente un subgrupo específico con un perfil determinado. La unidad de muestreo fueron los educandos activos vinculados a plazas comunitarias en California. La unidad de análisis fue la percepción u opinión que tuvieron los educandos sobre el modelo MEVyT. Finalmente, la selección de la muestra fue de 262 participantes.

Inicialmente habíamos considerado sólo aplicar la encuesta a estudiantes de educación primaria, pero cuando fuimos a realizar el trabajo de campo y dadas las condiciones de producción, tomamos la decisión -como grupo de investigación- de ampliar el margen de posibles candidatos y considerar a todos los educandos activos de los tres niveles educativos: alfabetización, primaria y secundaria, con esta decisión logramos enriquecer la información y diagnóstico de cada uno de los recintos educativos.

Aplicamos la encuesta con los educandos que se encontraban disponibles en las plazas comunitarias, previo aviso de que estaríamos en las aulas,

de esta manera, como ellos fueron avisados con anticipación, contestaron el cuestionario satisfactoriamente.

2. El trabajo cualitativo: La entrevista en contextos de migración

El instrumento cualitativo para la producción de información fue la guía de entrevista dirigida inicialmente a los educandos. Buscamos que el contenido de las preguntas fuera un complemento con las interrogantes del cuestionario para la encuesta. Queríamos que ambos instrumentos nos ofrecieran información complementaria que pudiera ser útil para nuestros objetivos de investigación.

Para las entrevistas, nuestro objetivo fue que el entrevistado pudiera narrar su experiencia educativa, y desde ahí, construir un discurso con apoyo de específicos detonadores-guía. La entrevista, se procuró desde la perspectiva de una técnica cualitativa diseñada como una conversación abierta (Uribe, 2013; Galindo, 1987; Spradley, 1979). La entrevista cualitativa tuvo por objeto replantear la perspectiva cualitativa de investigación para poblaciones en contextos de migración y transnacionalismo de acuerdo con Ariza y Velasco (2015).

El instrumento guía de entrevista, se estructuró en cinco apartados. Si bien diseñamos las preguntas específicas para que todos en el equipo tuviéramos uniformidad en la forma de producir la información, aclaramos también que hubo margen para lanzar detonadores generales en torno de cada uno de los tópicos y que las personas entrevistadas pudieran conversar en función de lo sugerido. Las preguntas fueron pautas a seguir, podían modificarse o ajustarse sin perder de vista el objetivo del trabajo, nos interesó recuperar el diálogo cualitativo desde el punto de vista de los educandos y profundizar en los temas centrales del proyecto que fueron planteados en la encuesta. El orden de las preguntas también fue variable en cada caso, de acuerdo con los criterios subjetivos de los investigadores, siempre y cuando se respetara el objetivo del trabajo y la narrativa cualitativa de los entrevistados.

El cuadro siguiente, nos muestra los detonadores-guía y las preguntas sugeridas. El primer tópico se refiere a la **experiencia cultural,** buscamos que los entrevistados retomaran sus rutinas de vida diaria y su trabajo para ubicar el contexto específico que le otorgan a la educación. En el segundo

tópico titulado **experiencia educativa,** nos interesó conocer a profundidad las expectativas de los entrevistados con relación al aprendizaje. En el tercer tópico nombrado **el modelo educativo MEVyT,** buscó que los educandos expresaran sus puntos de vida sobre el contenido curricular y su relación con la experiencia en el aprendizaje de los módulos, esto nos permitió entrar en subtemas específicos que podían generar mayor nivel de reflexividad. El cuarto tópico llamado **modelo MEVyT en contexto migratorio,** se centra en conocer las expectativas de los educandos a partir de su experiencia de vida en Estados Unidos, de hecho, las preguntas son retomadas de la encuesta, pero quisimos que los entrevistados abonarán más sobre los retos y desafíos que implica estudiar en contextos migratorio.

Un último apartado, que calificamos como **miedo social,** fue agregado a partir de la persecución que han sido objeto los migrantes con el nuevo gobierno norteamericano encabezado por Donald Trump, y quisimos explorar lo que están sintiendo los educandos, sobre todo los que carecen de documentos de residencia legal, al vivir y estudiar en un contexto migratorio adverso. Aunque inicialmente no era un tema incluido en los objetivos de la investigación, fue un tema agregado que abonó mucho a la comprensión de la experiencia educativa trasnacional.

En el cuadro siguiente, se muestran los tópicos y las preguntas-guía:

Cuadro 1

Guía de entrevista con educandos	
Tópicos	Preguntas guía
I.EXPERIENCIA CULTURAL/VIDA DIARIA	• ¿Me puede contar una rutina diaria, qué hace desde que se levanta hasta que se acuesta? • (Observación: una rutina básica, general, para romper el hielo y ubicar su vida social en EU y el lugar de la escuela) • ¿En esa rutina diaria, cómo ve la escuela, qué lugar ocupa la escuela? • ¿Cuénteme cómo se dirige a su trabajo desde su casa, en autobús o auto propio? • ¿Su nivel educativo le ayudó o perjudicó para encontrar trabajo?
II. EXPERIENCIA EDUCATIVA	• ¿Por qué en su país de origen no estudió? • ¿Por qué tomó la decisión de ir a la escuela ahora? • ¿Qué le gustaría hacer después de terminar la escuela? • ¿Le gustaría seguir estudiando (Perspectiva de crecimiento profesional)? • ¿Cómo hace las tareas escolares, quién le ayuda y cómo? • ¿Quién lo llevó a la escuela/quién lo invitó, cómo llegó?
III. EXPERIENCIA CON MODELO MEVyT	• ¿Se acuerda el nombre de las clases o temas? • ¿Qué le parecen los libros o materiales, son fáciles y resuelven bien sus dudas? • ¿Qué libro (o material de estudio) le ha gustado y por qué? • ¿Qué clase le ha gustado y que recuerda más? • ¿Tuvo la oportunidad de elegir alguna clase (módulo), o el profesor(a) elige todo? • ¿Cuál es su opinión de los profesores, son claros, explican bien? • ¿Cuéntenos cómo le va con los exámenes, es fácil o difícil y por qué? • ¿Le gusta leer (cómo lleva esas habilidades en su vida cotidiana, empleo)?

IV. MODELO MEVyT EN CONTEXTO MIGRATORIO	• ¿Qué siente como migrante ir a la escuela (por qué un migrante debe ir a la escuela)? • ¿Cómo percibe su escuela, está bien, qué le falta, qué le gustaría que tuviera y no tiene, por ejemplo? • ¿Usted cree que lo que aprende en la escuela le ayuda a sentirse más seguro en EU? ¿Por qué? (necesario ampliar detalles) • ¿Usted cree que lo que aprende en la escuela le ayuda con su vida en EU? ¿Por qué? (necesario ampliar detalles) • ¿Qué le gustaría aprender para llevar una vida más fácil en EU?
V. MIEDO SOCIAL	• ¿Qué significa para usted la palabra miedo, qué piensa del miedo en Estados Unidos? • ¿Ha experimentado miedo que lo ha limitado para seguir estudiando? • ¿Sabe de otras personas que han suspendido sus estudios por sentirse inseguro en Estados Unidos?

Fuente: Preguntas-guía de entrevista empleadas durante la realización del proyecto *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (INEE-CONACYT).

3. Producción de trabajo de campo:

3.1 Aplicación de encuesta y entrevista

Durante la fase de trabajo de campo en California, como equipo, procuramos aprovechar y optimizar al máximo nuestro tiempo para la producción de información, de esta manera logramos producir datos con las dos técnicas distintas (encuesta y entrevista) procurando siempre respetar el margen de tiempo que cada técnica ameritaba. Estas fueron las condiciones de producción de las técnicas:

Entrevista y encuesta producidas de manera simultánea

En algunos casos, aplicamos la entrevista y de manera simultánea, buscamos que los entrevistados ampliaran la información que iban otorgando en las preguntas para la encuesta. Como las preguntas de la encuesta y la entrevista, tienen los mismos ejes de análisis, debido a que dejábamos que los informantes dialogaran con mayor tiempo sobre los temas elegidos. Esta opción, se aplicó sobre todo a los educandos que tenían las ganas de participar en la investigación, pero no tenían la fase de alfabetización concluida, también algunos educandos que manifestaron tener dificultad para contestar la encuesta por escrito solicitaron ayuda, y dijeron que podían ampliar sus respuestas con la entrevista cualitativa. Es decir, se aplicó un instrumento híbrido de forma integral sin afectar los objetivos de investigación. Desde luego que queríamos que los educandos expresaran nformación sobre su experiencia escolar, y el cuestionario para la encuesta fue un detonador que fue enriqueciéndose en la conversación.

La guía de entrevista incluyó una estructura base de cinco apartados, aunque el orden de las preguntas (detonantes) se podía modificar. De hecho, cada experiencia de entrevista es única, cada información proporcionada por los educandos es construida en condiciones diferentes. Cinco de los seis investigadores que formamos el grupo de trabajo, participamos todos en la producción de las entrevistas en diferentes tiempos y contextos. Cada uno de nosotros tiene experiencias muy diferentes que contar sobre su encuentro con los educandos

Entrevista, producida posterior a la encuesta

En la mayoría de los casos, realizamos citas particulares con los educandos para aplicar la entrevista, una vez que habíamos concluido la aplicación de la encuesta. Creemos que este fue el mejor escenario para la producción de información, pues la respuesta al cuestionario de la encuesta, nos sirvió como orientación para tener un conocimiento previo del educando, de esta manera pudimos ampliar datos y concentrarnos en la profundidad de la experiencia educativa.

El lugar de la aplicación de toda la encuesta fue en los recintos educativos, esta decisión desde luego tiene tus matices para el análisis del contexto de producción de información, no es el mejor escenario, pero esas fueron las condiciones que teníamos. En el caso de las entrevistas, hubo excepciones significativas que nos permitieron realizar el trabajo fuera de los espacios escolares, como los propios hogares de las personas o un lugar público (cafetería, jardín, por ejemplo), en este contexto, se logró el *rapport* con resultados satisfactorios. Si bien la decisión de realizar entrevistas en diferentes lugares, fue una decisión metodológica acertada, en términos de inversión energética y de recursos económicos, implicó un reto mayor.

Hacer investigación en el contexto urbano de California, implicó involucrarse en una dinámica donde las distancias son amplias y los tiempos de las personas fueron difíciles de empatar. Programar una entrevista en Pomona, California por ejemplo, y ese mismo día otra en el área de San Diego, implicó mucho tiempo de traslado, y como equipo, nuestro problema mayor fue el tiempo de permanencia en California, fuera de nuestras actividades docentes en la Universidad de Colima.

Inicialmente nuestro reto fue realizar entrevistas cualitativas individuales, debido a las circunstancias, tuvimos la necesidad de realizar -en ocasiones excepcionales- entrevistas grupales, una especie de grupo de discusión en torno del tema. Ese fue el caso de dos grupos de entrevistas realizadas en Santa Bárbara California, dependiente del Consulado de Oxnar, y uno grupo en Sacramento, California.

Durante la producción de datos para la encuesta y entrevista, pedimos a todos los educandos que firmaran una *hoja de consentimiento* informado, donde ellos estaban de acuerdo en participar en la investigación. Este fue uno de los requisitos que solicitaron algunas escuelas para su participación en la investigación y también nuestra propia decisión de realizar investigación con el respaldo y autorización de los informantes. En el caso de los educandos de nivel alfabetización que aún no ejercitaban del todo la escritura, leímos el contenido de la hoja de consentimiento y pedimos que escribieran su nombre como pudieran. En todos los casos se resolvió de manera satisfactoria.

Solicitar a los educandos que otorguen el consentimiento para ser parte de nuestro trabajo, es uno de los compromisos éticos que toda investiga-

ción debiera cumplir. Nosotros como equipo de trabajo académico, informamos de esta hoja de consentimiento. En todas las plazas comunitarias visitadas, ellos lo pidieron (Ver Anexo 2. Carta de consentimiento).

3.2 Las plazas comunitarias participantes en California

Toda la producción de trabajo de campo se logró con viajes a California en variados momentos del año 2018. En total, se obtuvo información de 26 plazas comunitarias en distintas ciudades de California, se visitó más de una ocasión un recinto educativo, pues en algunas ocasiones, había que realizar encuesta y regresar para la aplicación de las entrevistas, en otras ocasiones, sobre todo cuando los educandos no tenían el nivel de conocimientos para responder la encuesta y requería nuestro apoyo, pensamos que eran condiciones pertinentes para entrevistarlos y conocer su experiencia educativa, a partir de sus propias palabras. Claro, siempre y cuando ellos aceptaran y estuvieran en la disponibilidad de ser entrevistados.

Es destacable la labor de apoyo que realizaron -en algunos casos- los maestros de las escuelas al participar en la aplicación de la encuesta, ellos aprovecharon los espacios de clases para el llenado de los cuestionarios. Por algunas políticas educativas en distintos espacios en California, era necesario que los profesores estuvieran presentes al momento de aplicar la encuesta. De cualquier forma, nosotros procuramos tener el control de la logística en la aplicación de la encuesta. Esta situación, desde luego no sucedió con las entrevistas, éstas fueron responsabilidad únicamente de los investigadores de nuestro equipo de trabajo. El siguiente cuadro número dos, muestra todas las plazas comunitarias involucradas en la investigación, sus direcciones y vínculo con el consulado correspondiente de California.

Cuadro 2

Plazas Comunitarias participantes en el proyecto (2018)

Num.	Plaza Comunitaria	Dirección de la Plaza Comunitaria en California	Consulado
1	La Esperanza	1000 N. Valencia, San Bernardino. CP 92410	San Bernardino
2	Casa Guerrero	4429 E. Anaheim St, Long Beach, Ca. 90804	Los Ángeles
3	Langdon Elementary School	8819 Langdon Ave. North Hills, Ca. 91343	Los Ángeles
4	Pomona	1403 N. Garey Ave. Pomona Ca. 91767	Los Ángeles
5	Nuestra Señora La Victoria	519 Palmer Avenue, Compton, Ca. 90221	Los Ángeles
6	Ventura Unified School D.	573 Sheridan Way, Ventura Ca. 93001	Oxnard
7	Ramona High School	1401 Hanson Ln. Salón I-63, Ramona, Ca. 92065	San Diego
8	Logan Heights	414 S. 31 St. San Diego, Ca. 92113	San Diego
9	Casa Familiar	1901 del Sur Bvld. San Ysidro, Ca. 92173	San Diego
10	La Hermandad	520 W. 5th. Suite D, Oxnard, Ca. 93030	Oxnard
11	Cerritos College	11110 Alondra Bvld, Norwalk, Ca. 90650	Los Ángeles
12	Rose Elementary School	906 N Rose St. Escondido, Ca., 92027	San Diego
13	Mission Midle School	939 E. Mission Ave., Ca. 92025	San Diego

14	Bicentenario. Campus 1	Wake Campus. 300 N. Turnpike Rd.Santa Barbara, Ca. 93111	Oxnard
15	Bicentenario. Campus 2	Schott Campus. 310 W. Padre Street, Santa Barbara, Ca. 93105	Oxnard
16	Bicentenario. Campus 3	La Cumbre Jr. High School 2255 Modoc Rd. Santa Barbara, Ca. 9310	Oxnard
17	Redlands Unified School	850 E. Colton Ave. Redlands, Ca. 92374	San Bernardino
18	Palomar College Midway	1951 E. Valley Pkw, Salon Escondido, Ca. 92025	San Diego
19	Roseville Adult School	1502 Olympic Circle, Rocklin, Ca. 95765.	Sacramento
20	La Familia	5523 34 St. Sacramento, Ca. 95820	Sacramento
21	Camino al Éxito	Janna Ave. Modesto, Ca. 95350	Sacramento
22	CABE	16033 E. San Bernardino Road, Covina Ca., 91722	Los Ángeles
23	Plaza Poder Popular	217 N. 10th Street, Santa Paula Ca., 93060	Oxnard
24	Puertas Abiertas	952 Napa Street, Napa Ca. 94559	San Francisco
25	Sierra Gardens	1509 Dr. Roseville Roseville, Ca. 95661	Sacramento
26	Alisal	144 Del Monte Avenue, Salinas, Ca. 93905	San José

Fuente: Elaboración propia

Con base en el INEA, en mayo de 2017 se registraron alrededor de 350 Plazas Comunitarias en Estados Unidos, el estado de California registró más de 70 (Plazas por Consulado en Estados Unidos, 2017). De acuerdo con la página oficial de Instituto de los Mexicanos en el Exterior del Gobierno de México, en 2018 hubo un decremento de la cantidad de espacios educativos, se registraron 58 plazas comunitarias en California. Para nuestra investigación de campo, cubrimos un total de 26 espacios educativos, como se observa en el cuadro tres. Lo que representa un 45 por ciento del total.

Además, para nuestra investigación consideramos la mayoría de las escuelas en la red consular de adscripción, sólo faltaron espacios educativos adscritos a los consulados de Caléxico, Fresno y Santa Ana. Con relación a Santa Ana, es importante mencionar que se buscó el vínculo con los responsables institucionales del Consulado en Santa Ana, inclusive se visitó una de las escuelas del distrito escolar, donde explicamos personalmente nuestros objetivos a la persona responsable de la plaza comunitaria y del programa educativo para adultos, pero desafortunadamente no tuvimos respuesta en la última fase del proceso. En Fresno y Caléxico, no logramos empatar las agendas de los investigadores mexicanos con los tiempos escolares de las escuelas en California y, en algunos casos, no hubo disponibilidad tampoco. El contacto se realizó en todas las escuelas. El cuadro siguiente, muestra el total de plazas comunitarias vinculadas a la red consular y al trabajo de campo en el año 2018.

Cuadro 3

Plazas comunitarias en red consular en California (2018)

Consulados Mex. en California	Plazas comunitarias Registradas en Red Consular Mexicanos en el Exterior, Gobierno de México	Plazas comunitarias para trabajo de campo
Fresno	2	0
Oxnard	7	6
San Bernardino	9	2

Santa Ana	2	0
Los Ángeles	16	6
Sacramento	5	4
San Diego	7	6
San Francisco	4	1
San José	3	1
Calexico	3	0
Total	58	26

Fuente: Elaboración propia.

Si bien nuestra expectativa era aplicar un mayor número de cuestionarios para la encuesta, no pudimos lograrlo, aunque consideramos que la cantidad alcanzada finalmente ayuda significativamente para la comprensión de nuestros objetivos. En el caso de las entrevistas, nuestra meta fue superada, y logramos una cantidad mayor, las circunstancias se presentaron y tomamos la decisión correcta de obtener más datos.

De esta manera, desde el lado cualitativo alcanzamos un total de 62 entrevistas de las cuales, 52 fueron con educandos: 38 fueron individuales y 14 en grupo (dos o más), 38 mujeres y 14 hombres. Un valor agregado a esta investigación, lo fueron las entrevistas con profesores y/o coordinadores de la plaza, quienes nos ofrecieron una perspectiva significativa de su experiencia educativa y el propio programa curricular. Fueron 10 profesores los entrevistados, de los cuales, siete son mujeres y tres hombres. Ver cuadro siguiente.

Cuadro 4

Entrevistas para trabajo de campo

Entrevistas	Individual	Grupo	Total
Estudiantes (mujeres)	28	10	38
Estudiantes (hombres)	10	4	14
Profesoras	7	0	7
Profesores	3	0	3
Total	48	14	62

Fuente: Elaboración propia.

Cuando tuvimos la oportunidad de explicar los fines de la investigación a los educandos, llegamos a construir nuestras explicaciones en formato de clase, pues los estudiantes preguntaban dudas y algunos de los maestros en turno, nos permitían dar algún tipo de conocimiento a los estudiantes. De esta manera, compartimos temas como: experiencia migratoria, formas de enseñar en México, diferencia entre culturas México-Estados Unidos, empoderamiento de la comunidad latina, la importancia que los migrantes se informen sobre temas de interés social y comunitario.

Fotografía 1

Visita a la Plaza Comunitaria Ramona, San Diego, Ca.

Equipo de investigación en trabajo de campo en la Plaza Comunitaria Ramona *High School*, en San Diego California, abril de 2018. Fotografía de Miriam Snyder.

En algunas ocasiones, después de terminar la aplicación de los cuestionarios, hubo oportunidad de permanecer mayor tiempo dentro de las aulas, observamos la dinámica de aprendizaje y enseñanza durante la clase; fue un ejercicio etnográfico gratificantes e ilustrativo para nuestro trabajo. Toda la dinámica se realizó con la autorización de los profesores ahí presentes. Notamos que los educandos siempre estuvieron interesados en escuchar no sólo detalles sobre nuestro proyecto de investigación, sino también de nuestra vida universitaria y nuestra perspectiva de lo que significa vivir en México.

Siempre insistimos a los estudiantes que debían aprovechar la oportunidad que tenían de estar en ese espacio de conocimiento, que no siempre era aprovechado por la comunidad hispana. Toda esta experiencia, apoyó

no sólo nuestro *rapport,* sino también contribuyó a completar nuestra experiencia de observación de campo.

Reiterar que representó un gran reto producir toda esta información en un estado como California, con distancias tan extensas. Nuestra experiencia de campo nos muestra que las plazas comunitarias tienen diversas formas de operar, en función de los recursos (humanos, de infraestructura y financieros) con los que cuentan. En términos generales, podemos clasificar tres tipos de recintos educativos para adultos en el exterior.

1. *Plazas comunitarias apoyadas por estructura institucional de los distritos escolares de California* o colegios comunitarios, donde se integran a los programas de extensión o de educación para adultos.

2. *Plazas comunitarias arropadas por organizaciones no lucrativas de migrantes* o de población vulnerable y cuentan con algún recurso federal en Estados Unidos para apoyar los gastos generados tanto de personal como de infraestructura, generalmente logran encontrar buenos patrocinadores y pueden mantener una regular permanencia.

3. *Plazas comunitarias en condiciones de vulnerabilidad y carencia*, que no cuentan con recursos suficientes para mantenerse, generalmente reciben escasos apoyos económicos de organizaciones de migrantes mexicanos o de gobiernos de sus comunidades de origen, los maestros y coordinación de la plaza son voluntarios, y no pueden cubrir horarios completos y permanentes en la oferta educativa. Estos espacios educativos se encuentran en una incertidumbre total, sobreviven a contracorriente, no hay horarios fijos y lugar seguro de operación. Al menos una tercera parte de las escuelas se encuentra en estas condiciones. Ya es sabido que el gobierno mexicano no ofrece apoyo financiero a las plazas comunitarias en el exterior (al menos hasta 2018 cuando realizamos el presente trabajo de investigación), en ese sentido, habría que evaluar la pertinencia y operatividad de los espacios educativos más vulnerables, donde los maestros y coordinadores voluntarios realizan un esfuerzo meritorio para enseñar y graduar educandos, pero no han sido reconocidos por su labor, ni a nivel simbólico ni con algún tipo de salario.

Fotografía 2

Visita a la Plaza Comunitaria La Familia, Sacramento, Ca.

Equipo de investigación en trabajo de campo en la Plaza Comunitaria *La Familia*, en Sacramento, California, octubre de 2018. Fotografía tomada por José Rodríguez.

3.3 El vínculo con la red consular y la producción final de datos

Para efectos de organización logística y administrativa, las plazas comunitarias en Estados Unidos, están vinculadas a la red consular. En el estado de California, hay diez consulados mexicanos que toman en cuenta el seguimiento institucional y operativo de las plazas comunitarias. Los apoyan con la donación de material educativo, los trámites de obtención de certificados oficiales, y en general, en supervisar que las plazas comunitarias estén funcionando. En los últimos años, con apoyo del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME), evalúan procedimientos a través de

convocatorias públicas para asignar recursos a través del Programa IME BECAS, para estudiantes y profesores, no se trata de un salario, sino de un módico apoyo económico; el programa no cubre pagos para para infraestructura y pagos de servicios en la escuela (renta, luz, por ejemplo).

El cuadro siguiente, nos muestra la información recuperada para trabajo de campo. Se visualizan los espacios educativos visitados con el apoyo de la red consular, el número de cuestionarios de la encuesta y entrevistas por educandos.

Cuadro 5

Datos para trabajo de campo en California (2018)

Consulados Mex. en California	Plazas comunitarias participantes	Encuesta educandos	Entrevistas educandos	Entrevistas maestros	Entrevistas en grupo a educandos
Fresno	0	0	0	0	0
Oxnard	6	57	13	2	0
San Bernardino	2	13	1	0	0
Santa Ana	0	0	0	0	0
Los Ángeles	6	51	10	1	4
Sacramento	4	32	0	3	10
San Diego	6	84	14	4	0
San Francisco	1	10	0	0	0
San José	1	15	0	0	0
Calexico	0	0	0	0	0
Total	26	262	38	10	14

Fuente: Elaboración propia.

Merece llamar la atención que nuestra logística de operación siempre la movimos en función del visto bueno de la red de consulados mexicanos en California, con ellos establecimos una relación cordial y respetuosa. Como punto de arranque de la investigación y antes de visitar cualquier de las plazas comunitarias, buscamos el contacto con el consulado correspondiente.

A los representantes consulares, explicamos el objetivo de la investigación y solicitamos su apoyo institucional para que fueran el enlace con las plazas comunitarias. En todos los casos, la participación de los consulados manifestó buena disponibilidad de sumarse al apoyo. En algunos casos, logramos presentar el proyecto con una reunión previamente agendada en los consulados, con los representantes de las plazas comunitarias, fue el caso del Consulado de Los Ángeles y Oxnard. Fue acertada la estrategia porque logramos exponer el proyecto con algunos de los profesores líderes y coordinadores de plazas comunitarias. En otros casos, realizamos visitas personales a las instalaciones consulares, fue el caso de Sacramento y San Bernardino. Resaltamos que el contacto con todos los diez consulados en California se logró y esto fue un factor de acercamiento directo con los educandos.

Conclusiones

Para concluir, conviene señalar que se alcanzó la meta de trabajar en contacto directo en las plazas comunitarias en el vecino país. Hemos recorrido California a lo largo y ancho de varias ciudades, visitando las escuelas para nuestra investigación vinculadas a ocho de los diez consulados. Con excepción de Calexico, Fresno y Santa Ana, se cubrió toda la red consular en California que gestiona la parte logística y administrativa de las escuelas para adultos en Estados Unidos.

Ha sido un gran ejercicio de aprendizaje académico recorrer un largo periplo, donde encontramos escuelas en entornos urbanos (Los Ángeles, por ejemplo) y vinculadas a entornos de campos agrícolas (Oxnard, por nombrar uno). Este trabajo tiene su reto de construcción del objeto, en el sentido de que no hay referente que aluda a la producción de datos que integre una diversidad de espacios educativos y sobre todo, un abordaje de investigación de métodos mixtos, donde se vinculen y complementen da-

tos cuantitativos y cualitativos. El análisis de datos nos planteó un reto en términos del método, de la integración reflexiva del uso de instrumentos de registro, observación y análisis. Los informantes para la investigación aportaron datos útiles no sólo para las respuestas a nuestras preguntas generales, sino también para la propia reflexividad del método, de la hibridación en las técnicas.

Esta narrativa sobre la estrategia técnica y metodológica seguida en el proyecto, muestra la riqueza de posibilidades que implica investigar la experiencia educativa en contextos de migración y trasnacionalismo. Los capítulos siguientes que envuelven este libro que respalda la investigación, hablarán sobre los resultados específicos con apoyo de las técnicas utilizadas (encuesta y entrevista).

ANEXO 1

Cuestionario para estudiantes en plazas comunitarias en california

1. Nombre:		
2. Edad	3: Sexo: Mujer	Hombre
4. Lugar de nacimiento:	País	Estado:
5. A qué se dedica:		
6. Estado civil:	7. Número de personas que viven en su casa:	

Datos Generales

Responda con una "X" a cada una de las afirmaciones y elija una de las opciones de respuesta

I. Experiencia cultural

	Mal	Ni bien ni mal	Bien
8. ¿Cómo se ha sentido como migrante en Estados Unidos?			
9. ¿Cómo era su conocimiento del idioma inglés cuando llegó a Estados Unidos? e considero un buen estudiante n eneficiado en mi vida diaria			
10. ¿Cómo es actualmente su conocimiento del idioma inglés?			
11. ¿Cómo ha sido su convivencia con personas de su país de origen en Estados Unidos?			
12. ¿Cómo ha sido su convivencia con personas latinas en Estados Unidos?			
13. ¿Cómo ha sido su convivencia con americanos?			
14. ¿Cómo ha sido su convivencia con personas asiáticas?			
15. ¿Cómo ha sido su convivencia con personas afro-americanas?			

II. Experiencia programa mevyt

	No estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo ni en desacuerdo	Sí estoy de acuerdo
16. Lo que aprende en la escuela le ayuda a solucionar problemas de su vida diaria			
17. Lo que aprende en la escuela le ayuda a solucionar problemas en su trabajo			
18. Los ejemplos del material de clase tienen que ver con su vida en Estados Unidos			

	No estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo ni en desacuerdo	Sí estoy de acuerdo
19. Los materiales de estudio que recibe son adecuados			
20. Lo que ha vivido como migrante le sirve para comprender mejor las clases			
21. Las preguntas de los exámenes son claras			
22. Los maestros y maestras resuelven sus dudas			

23. Los maestros y maestras están bien preparados			
24. Las condiciones físicas de la Plaza Comunitaria son las adecuadas			

...

III. Experiencia educativa (actitud al estudio)

	No estoy de acuerdo	No estoy en acuerdo ni en desacuerdo	Sí estoy de acuerdo
28.Estudiar le ha ayudado a sentirse más seguro en Estados Unidos			
29. Estudiar ha motivado a sus hijos y familia a continuar sus estudios			
30. Su familia le apoya siempre para que termine sus estudios			
31. Asiste puntualmente a clases			
32. Cumple con sus tareas escolares			
33. Recibe ayuda de familia o amigos para la realización de las tareas escolares			
34. Le gusta la convivencia con sus compañeros en clases			

Referencias de estudios y de migración

35. ¿Cuándo ingresó a estudiar en esta Plaza Comunitaria? Mes: Año:
36. ¿En qué nivel de estudio se encuentra actualmente? Alfabetización: Primaria: Secundaria:
37. ¿Realizó exámenes de ingreso cuando llegó a la Plaza Comunitaria? Sí: No:
38. ¿En qué nivel lo inscribieron? Alfabetización Primaria Secundaria
39. ¿En qué horario asiste normalmente a clases? (marcar con "X" una respuesta) Mañana: Tarde: Noche: Sólo fines de semana: Variable:
40. ¿Ha estudiado anteriormente en otras plazas comunitarias? Sí: No:
41. Último grado de estudio en su país de origen:
42. ¿En qué año llegó a Estados Unidos?
43. ¿Tiene identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial. Si: No:
44. ¿Con qué frecuencia visita su país de origen? (marcar con "X" una respuesta) Nunca: Casi nunca: A veces: Muchas veces: Siempre:

Responda libremente las siguientes preguntas:
¿Qué temas le gustaría que se incluyeran en las clases de las plazas comunitarias en Estados Unidos?

_____
_____

¿Qué le gustaría que se mejorara en las plazas comunitarias en Estados Unidos?

_____
_____

Para uso exclusivo del entrevistador

0. Nombre del encuestador (es)
1. Número de cuestionario: 2. Fecha de levantamiento: / / 2018
3. Lugar de levantamiento (domicilio y nombre de Plaza Comunitaria):
4. Hora de inicio: / / 5. Hora de término: / /

ANEXO 2

Formato de consentimiento informado

Lugar y fecha:_____.

Notifico que he sido invitado(a) a participar en el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California*, coordinado por la Dra. Ana Bertha Uribe Alvarado, investigadora y profesora de la Universidad de Colima.

Los objetivos del proyecto son: 1. Conocer cuál es la percepción que tienen los migrantes de su experiencia escolar en programas de plazas comunitarias en California. Y de qué manera, el *Modelo Educativo para la Vida y*

el Trabajo (MEVyT) responde a las necesidades de conocimiento bicultural de los migrantes integrados a plazas comunitarias en California.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal ni pago de ninguna clase por la participación en este proyecto. Se espera que los resultados ayuden a mejorar las oportunidades educativas la población migrante en Estados Unidos.
- Toda la información obtenida será tratada de manera confidencial.
- Esta información será archivada en papel y medio electrónico, se guardará en los archivos la Universidad de Colima bajo la responsabilidad de la coordinadora del proyecto.
- La información en este proyecto de investigación es anónima, por ello los resultados no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas.

AUTORIZO usar la información que proporcionaré en la respuesta del cuestionario

Nombre **Firma**

_____ _____.

Cualquier información relacionada a legalidad del proyecto bajo la titular responsable, se puede confirmar en el Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, Av. Gonzalo de Sandoval 444, Colonia Las Víboras, Colima, C. P, 28040, México. Tel (312) 3161127

Fuentes consultadas:

Bibliografía

Ariza, M. y Velasco, L. (2015). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, México: Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, El Colegio de la Frontera Norte.

Booth, W.; Colomb, G.; Williams, J. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la nueva investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa

Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades. La entrevista como centro del trabajo etnográfico, *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1 (3), 151-183.

González S, Jorge A (2015). Redes y sistemas de información (O el Sueño de Prometeo sin cadenas), en González Sánchez Jorge A. (Coord.), Entre Culturas y Cibercultur@s. Incursiones y otros derroteros no lineales (pp 53-73), México: UNAM

http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Entre%20culturas%20y%20ciberculturas%20web.pdf

Plazas Comunitarias por Consulados, Plazas por Estado en Estados Unidos (2017). México: INEA. Consultado el 28 de mayo de 2017.

http://200.77.230.5/plazasEUA/

Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. En: Spradley (1979), *The ethnographic interview*. 1st. edition. Reprinted with permission of Wadsworth, an imprint of the Wadsworth Group, a division of Thomson learning.

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

Uribe, A. (2017). *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California*. Proyecto de investigación propuesto para Convocatoria INEE-COONACYT.

Capítulo II

Expectativas de vida sobre la experiencia educativa y migratoria de personas latinas en California, EU

J. Isaac Uribe Alvarado, Ana B. Uribe

Resumen

En el presente estudio se presenta un análisis descriptivo acerca de la percepción de la experiencia migratoria y educativa de personas migrantes en el estado de California en Estados Unidos. Los resultados que aquí se presentan forman parte de un proyecto de investigación más amplio que apoya este libro, denominado *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California*. Los datos se obtuvieron mediante una encuesta elaborada y validada para tal efecto, contiene preguntas que exploran, entre otros aspectos, la percepción de la experiencia de haber migrado y estar estudiando educación básica para adultos en Estados Unidos. Fueron encuestadas 262 personas; luego se hizo un análisis descriptivo de las principales características de grupo participante, así como de la percepción acerca de su estudio y estar en el país como migrante. Los resultados indican que, de manera general, la experiencia migratoria es buena y han sido capaces de adaptarse a las exigencias sociopolíticas del país receptor; además, conviene resaltar que la experiencia educativa favorece de manera significativa su estancia en el país y mejora su sensación de seguridad.

Palabras clave: Migrantes latinos, experiencia migratoria, educación para adultos.

Introducción

La investigación social mixta, requiere un trabajo energético mayor porque implica una combinación de puntos de vista epistemológicos y reflexivos sobre el proceso de construcción de datos. La investigación que respalda

este libro se construyó de datos cuantitativos y cualitativos, ambos fueron complementarios en muchos sentidos del análisis, pues la producción se alimentó de forma integral. Para efectos de este capítulo, vamos a presentar resultados de investigación cuantitativa relacionados con la encuesta realizada a 262 educandos en más de veinte plazas comunitarias en el estado de California.

En particular, presentamos un análisis descriptivo acerca de la percepción de la experiencia migratoria y educativa de personas migrantes en el estado de California en Estados Unidos. Como preguntas de investigación del proyecto que sustenta el libro que estamos presentando, hemos planteado las siguientes: ¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes de su propia experiencia migratoria en California? y ¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes de su experiencia escolar en programas de Plazas Comunitarias en California? A partir de ahí, proponemos los siguientes objetivos para este capítulo: Primero, caracterizar el perfil socio-gráfico y educativo de un grupo de personas que han migrado al estado de California en Estados Unidos y segundo, describir la experiencia migratoria y en los ámbitos educativos y socio familiar.

El capítulo se integra de tres apartados, en el primero presentamos antecedentes académicos de los temas relacionados a la migración y desigualdad educativa; en el segundo compartimos la metodología y la estrategia de análisis de información de la encuesta con educandos migrantes; el tercer apartado aborda en particular resultados de investigación a partir de la caracterización de los participantes en la muestra, la experiencia migratoria y la experiencia educativa. Por último, presentamos las conclusiones.

1. Migración y desigualdad educativa

Los procesos migratorios de personas latinas hacia Estados Unidos, en su búsqueda por mejorar las condiciones de vida de sus familias es, desde hace varias décadas, un fenómeno social propio de la marginación social, económica y educativa en los países de origen. El tema de la migración, como propuesta teórica de movilidad poblacional, se encuentra en proceso de construcción, según Arago (2003) y Bustamante (1996) como fenómeno social contemporáneo, la migración es considerada como parte de la cultura local o como el proceso que inevitablemente realizarán, en

algún momento de su vida, los miembros de las familias (Durand, 2005), sobre todo los varones en etapas históricas específicas, como la era de los braceros (Uribe y Covarrubias, 2018).

De cualquier forma, los migrantes inician este proceso para cumplir el llamado sueño americano, es decir, el tener trabajo, ganar dólares y, en consecuencia, mejorar las condiciones de vida de las familias; sin embargo, la migración trae también una serie de situaciones de alto riesgo social si se carece de recursos para enfrentar la búsqueda de trabajo en Estados Unidos, tales recursos o habilidades son el dominio del idioma inglés y la educación.

Al respecto, Tseng Wen (2001), explica que los inmigrantes latinos o hispanohablantes suelen enfrentar diversos obstáculos una vez que logran ingresar al país, y resulta complejo el proceso de adaptación a las condiciones económicas en Estados Unidos, sobre todo porque hay un choque cultural y un reajuste a los recursos emocionales, de acuerdo con Jerusalem y Kleine, (1991). En muchos casos, esta situación resulta más complicada para las mujeres y para quienes no cuentan con algún nivel educativo básico.

Aunque la mayoría de las familias hispanas logran adaptarse de forma exitosa a estas ciudades, la situación política y social de Estados Unidos sigue siendo un desafío para la mayoría de los latinos, ya que aparece de manera recurrente el miedo o la preocupación por la deportación, además de que los migrantes tienen que enfrentarse a diversos problemas como el desempleo y la discriminación, entre otros, según Sullivan y Rehm (2005).

La primera dificultad es la condición de irregularidad. Asistir a un centro educativo entraña doble riesgo. No ser admitido por la falta de documentos de residencia o sospecha y ser denunciado a las autoridades. La alternativa: suprimir o posponer indefinidamente los procesos formativos. Astorga (2008) señala que es importante recordar como agravante que para esta población, el ingreso a las escuelas está asociado a la búsqueda de refugio y alimentación complementaria.

En su estudio, Giorguli Saucedo y Itzigsohn (2006) sugieren que sí hay diferencias en la forma de inserción de hombres y mujeres a la sociedad receptora, asociadas con los roles de género. En particular la visibilidad de la migración femenina —con todas sus complejidades y perspectiva de género— adquirió importancia en el campo académico de la migración

internacional (Woo, 2000) al evidenciar que las mujeres también migran y son incorporadas a la sociedad receptora con diversos roles de género.

El proceso de migración de personas latinas a Estados Unidos tiene un impacto en la vida social y familiar, y la educación -a su vez- es un aspecto que puede favorecer la estadía y conducir a mejores estándares de calidad de vida y, en consecuencia, mejorar la experiencia migratoria. Sin embargo, los migrantes no siempre pueden acceder a los recursos educativos formales, sus condiciones estructurales de vida y trabajo a veces impiden organizar sus tiempos para ir a la escuela.

Los migrantes de habla hispana en Estados Unidos son una población vulnerable en términos de acceso a los recursos educativos y fracaso escolar. Investigaciones sobre el acceso de las minorías en educación preparatoria y profesional, sus retos y desafíos en la desigualdad educativa, sobre todo jóvenes con o sin documentos de residencia migratoria en el país de las oportunidades, son útiles para la comprensión de estos temas (Abrego, 2006; Fry and Gonzales 2008).

Hay un sector de la población migrante joven y adulta que no pudo acceder ni siquiera a la educación básica, por lo tanto, se encuentra en rezago educativo y no siempre le toca abrir las puertas al bienestar y mejora en su calidad de vida. El rezago educativo se refiere a la situación de las personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica obligatoria, desde alfabetización hasta nivel secundaria. Con base en el XIII Censo de Población y Vivienda, en el año 2010, existen cerca de 32 millones de jóvenes y adultos que no asistieron a la educación formal, datos recuperados por Hernández Bringas, *et al*, (2012:118). De acuerdo con la información de la Dirección de Alianzas Estratégicas del INEA, uno de cada tres mexicanos adultos en México tiene algún tipo de rezago educativo. Un rezago similar existe en Estados Unidos (Sipse.com, 2014) como lo mencionamos ya en la introducción.

A partir de lo anterior, consideramos necesario generar información sobre la experiencia migratoria y educativa, así como las expectativas de vida de la población que estudia en programas para adultos en California, a través de las plazas comunitarias del INEA. A continuación, compartimos datos, método y hallazgos.

2. Método y análisis de información

El presente estudio se llevó a cabo mediante un diseño descriptivo exploratorio, para el cual se elaboró y validó una encuesta. Esta encuesta —como ha sido ya mencionado en el capítulo anterior— consta de 44 preguntas divididas en seis apartados; el primero refiere a datos generales; el segundo apartado incluye preguntas nominales sobre estudios y datos de migración; el tercer apartado se compone de nueve preguntas de tipo ordinal que van de 1= a muy mala, hasta 6 = a excelente y que hacen referencia a la experiencia migratoria; el cuarto apartado incluye 17 preguntas ordinales (1= desacuerdo hasta 5= de acuerdo) que miden la experiencia educativa en el programa curricular del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT); un apartado de siete preguntas ordinales (1= total desacuerdo hasta 5= total acuerdo) acerca de la experiencia educativa y actitud hacia el estudio; y por último, una sección de dos preguntas abiertas.

El alcance del estudio es, en cierta forma amplio, pues se puede caracterizar a un grupo numeroso de personas y obtener datos estadísticos con cierto nivel de representatividad. Participaron en este estudio un total de 262 personas, a quienes se les solicitó la participación de forma voluntaria una vez que se les informó del propósito de la investigación. Del total de personas encuestadas, 193 son mujeres que representan el 74.8% de la muestra total y 63 son hombres, que equivalen el 25.2%. La edad promedio de las mujeres fue de 48.3 años, con edades entre los 18 y 80 años, sin embargo, el 25% de las mujeres tienen entre 75 y 80 años, es decir, una cuarta parte son personas que se encuentran en la etapa de la vejez tardía.

En el caso de los nombres, la edad promedio fue de 43.8 años; el 75% de los hombres tienen 57 años o menos, y el 25% tienen entre 58 y 80 años. Para este estudio se recurrió a un muestreo intencional por cuotas con el grupo de investigación que apoyó el proyecto para esta publicación, en el muestreo fueron seleccionadas las personas y pequeños grupos de personas de 26 plazas comunitarias en el estado de California. Cuando realizamos el trabajo de campo, en el año 2018, fueron registradas un total 58 plazas comunitarias vinculadas a la red consular de México en California, Estados Unidos.

En el análisis de los datos, se usó estadística descriptiva y medidas de tendencia central para datos generales e identificación; se usaron prue-

bas de comparación de promedios de grupos independientes, por ejemplo grupos de hombres y mujeres.

Se hicieron levantamientos de datos cuantitativos entre los meses de marzo y junio del año 2018 de manera directa en las sedes seleccionadas, para lo cual participaron un total de seis encuestadores quienes, de manera individual, entregaron las encuestas a los y las participantes previo consentimiento informado. Durante el segundo semestre del año de 2019, hubo visitas a California para revisión y corrección de algunos datos de los cuestionarios y las entrevistas. Las aplicaciones se hicieron dentro de los espacios de las sedes de plazas comunitarias seleccionadas. Se respetó el anonimato de las personas y la confidencialidad de la información, la cual fue usada sólo para fines de investigación.

3. Resultados

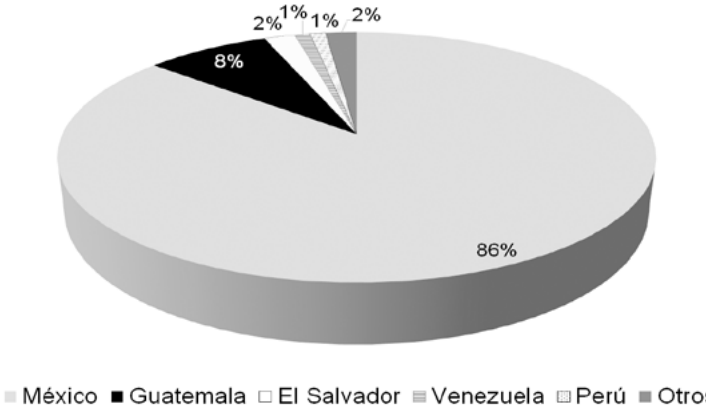
3.1 Caracterización de participantes

De acuerdo con los datos del total de las encuestas, más de la mitad de las personas (53.2%) declararon estar casadas. En el grupo de mujeres, un 23% declaró ser soltera; un 53.2% está casada y el resto (34%) es divorciada, separada o viuda. En el caso de los hombres, un 25% está soltero y el 64.3% está casado; un 9% está divorciado o en unión libre.

Con respecto al país de nacimiento; en la gráfica número uno se indica que el 86% de los educandos nació en México, un 8% es de Centroamérica y el resto en otros países latinoamericanos, lo que indica que gran parte de las personas encuestadas son mexicanas, dato relevante pues indica la influencia general de algunas prácticas culturales propias de un sólo país. La propuesta del Modelo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) está dirigida en la mayoría de sus contenidos a la población de ascendencia mexicana. Y el diseño, propuesta estructural y logística está respaldada por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) de México.

Gráfica 1

País de origen de los educandos



Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Haciendo referencia a las labores o actividades que realizan, el 48% de las mujeres respondieron que son amas de casa, es decir, sus labores están centradas en los quehaceres domésticos y al cuidado de hijos e hijas, actividad que suele ser limitante respecto a la posibilidad de adaptarse o integrarse al modo de vida estadounidense; el 7% realiza labores de limpieza de casa u oficina, lo cual sigue siendo una actividad doméstica fuera de la casa donde vive y sólo un 6% de las mujeres encuestadas son estudiantes de algún nivel educativo básico. El 36% de las mujeres realiza diversas actividades –además de las labores domésticas- principalmente de servicios.

Llama la atención que el porcentaje más bajo de las mujeres es la educación, igual sucede con las respuestas de los hombres, ambos se autodefinen a sí mismas como personas donde su ocupación principal no es la educación, aunque se encuentren adscritas a las plazas comunitarias. La respuesta a esta pregunta podría tener varias interpretaciones, por ejemplo, el tiempo dedicado a la escuela, que quizás es menor al que dedican a otras actividades (como se mostrará en el próximo capítulo número tres, en el que se retoma la relación de la escuela y la temporalidad). O la percepción

que tienen de lo que significa ser estudiante, quizás el tiempo dedicado a las tareas no es el suficiente como ellas piensan que debería ser. Lo que destacamos es que los educandos no se sienten como estudiantes de tiempo completo, y quizás esta percepción y autodefinición que tienen de su propia experiencia educativa, no sea un elemento significativo que pueda ayudarles a conseguir mejores logros escolares.

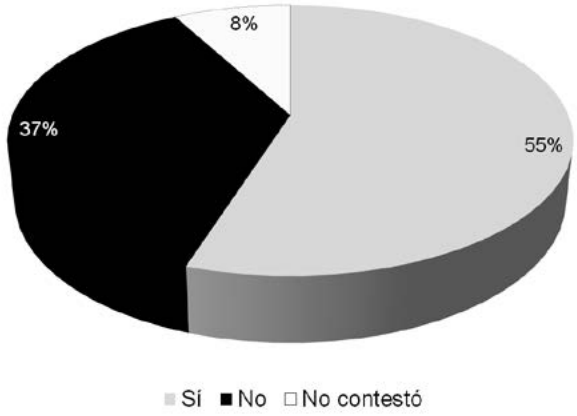
Con respecto al grupo de hombres; el 27% se dedica a trabajos de construcción y de jardinería, que son las actividades principales que emplean a personas migrantes; sólo el 7% son estudiantes, 5.5% no respondió a esta pregunta; y el resto (más del 40%) se dedica a diversas actividades principalmente de servicios, por ejemplo meseros, cocineros, empleados de tiendas o empresas. Además, las personas encuestadas reportan que viven en promedio con cuatro personas más en la misma habitación; sin embargo, también reportaron que en algunos casos viven hasta con doce personas en una misma habitación, situación que refleja en parte, las condiciones sociodemográficas no óptimas en las que viven.

Un aspecto muy importante para las personas migrantes en Estados Unidos es el tener alguna identificación oficial que les permita sentirte parte del contexto social en el que interactúan; según los datos recabados, en la gráfica número dos se muestra que un 55% de las personas encuestadas sí tienen alguna identificación oficial estadounidense, el 37% no tiene alguna identificación y un 8% no contestó la pregunta, lo que se interpreta como miedo o desconfianza al responder esta pregunta, por las creencia de que podrían tener implicaciones legales, a pesar de que en este estudio se les informó que no forma parte de ninguna dependencia de gobierno.

En contraste, el porcentaje de personas que sí tiene una identificación, les otorga confianza y la estadía en Estados Unidos puede ser más propicia para lograr el propósito de trabajar y atender sus necesidades personales y familiares (en el capítulo seis, se retoman también datos relacionados a los temas de la identificación oficial en el país residente con que cuentan los educandos).

Gráfica 2

Personas que cuentan con identificación oficial de Estados Unidos (Seguro social, permiso de trabajo o visa especial)



Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Otro dato importante y que permite reconocer parte de la situación personal y el sentimiento que como migrantes experimentan, es el poder visitar en alguna ocasión su país de origen; esto le da sentido de pertenencia a las personas, fortalece el arraigo cultural y la identidad social que necesitan para fortalecer su condición de persona. En la siguiente gráfica número tres, se muestra que más de la mitad de las personas encuestadas nunca han visitado su país de origen y un porcentaje también se agrega a los educandos que contestaron como casi nunca. Estos datos son relevantes para comprender el sentir de estas personas en su vida cotidiana, en la que se ven condicionados a trabajar en contextos donde la interacción con personas suele ser compleja.

Visitar eventualmente a familiares en su país de origen fortalece el lazo familiar y social, le otorga a la persona la fortaleza para regresar a trabajar a un país donde el contexto de interacción no será el mejor espacio de calidez y aceptación por su condición social, donde las prácticas culturales no

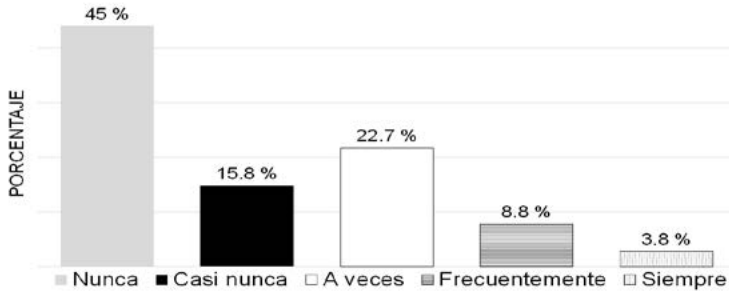
son las propias y que si bien es cierto, en la gran mayoría de las regiones de California existen comunidades latinas, la situación de quienes no visitan a las familias en su país de origen podría ser emocionalmente más compleja y difícil de enfrentar en el día a día.

El contexto de producción de la encuesta fue durante la administración del presidente Donald Trump, que se ha caracterizado por la criminalización a los migrantes mexicanos, sobre todo indocumentados, esta situación agudizó aún más la complejidad de la situación emocional y social de los connacionales que no han podido visitar su país de origen, seguramente la mayoría de los casos, por falta de documentos de residencia. Los viajes del retorno a casa, son emocionalmente enriquecedores y fortalecen los sentidos de vida transnacional, del migrante que comparte dos mundos culturales, el de origen y destino. Existen diversos motivos que influyen en el retorno voluntario o involuntario, los migrantes evalúan los costos y beneficios, su sentido de arraigo, además de las políticas migratorias adversas (Durand, 2006).

El migrar no es una acción unidireccional, aun cuando las personas no puedan regresar físicamente a sus lugares de origen, pueden hacerlo en términos culturales. Es conocida la gran fortaleza de las diásporas de mexicanos en California, donde existen comunidades y redes de familiares y paisanos que reproducen culturalmente sus lugares de origen a través de las fiestas tradicionales, la religión, la comida, el lenguaje, incluso hasta las decisiones políticas y de desarrollo social de sus lugares de procedencia. Los inmigrantes forman comunidades trasnacionales que les permite convivir entre dos espacios geográficos y culturales diferentes, pero ellos buscan la forma de construir sentido a sus vidas y lograr recuperar elementos significativos que puedan fortalecer sus nostalgias y ausencias por lo que dejaron. Las investigaciones en torno a las comunidades trasnacionales han aportado reflexiones en torno a estas dos formas de vida (Portes, Guarnizo, Landolt (2003).

Gráfica 3

Frecuencia de visita a su país de origen N: 262



Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

3.2 Experiencia migratoria

Para una persona o un grupos de personas, migrar de su país de origen a otro país con el fin de mejorar las condiciones de vida propias y de su familia, puede ser una experiencia de vida positiva si se cumplen las expectativas planteadas para tal fin, o negativa, cuando en el proceso se experimentan dificultades tanto de acceso al país, como barreras culturales como el idioma o diversas prácticas culturales o dificultades asociadas al contexto laboral, social, económico o de vida en el país receptor. La discriminación y estigmatización por ejemplo que viven muchos latinos es un factor que marca mucho la experiencia migratoria e inhibe, en muchos casos, la posibilidad de desarrollo y progreso en la sociedad receptora.

Llegar a un país donde la incertidumbre laboral para muchos es alta, donde el lugar para dormir o comer puede ser lo único que tengan; además de que el sentirse parte de ese contexto de interacción puede ser una experiencia difícil y compleja. Las dificultades en el proceso de migrar y el poder cumplir o no con los fines de tal intención puede ser una experiencia de vida única.

Con relación al sentimiento que las personas encuestadas tiene o expresan por el hecho de ser migrantes en Estados Unidos, en la tabla número uno se muestra que más de la mitad (59.2%) percibe sentirse bien, es decir,

la acción de haber migrado a Estados Unidos, independientemente de las circunstancias es percibida como buena; s**ó**lo el 9.9% reportó sentirse mal por haber migrado, y en este aspecto valdría la pena analizar cómo fue su proceso migratorio, si se encuentran viviendo con familias o no, o si han dejado atrás a su núcleo familiar, es decir, el sentimiento negativo al haber migrado puede explicarse por la ruptura del vínculo familiar y cultural, entre otros aspectos.

En otra experiencia de investigación donde aplicamos también trabajo cuantitativo y cualitativo (Uribe y Covarrubias, 2018), analizamos la experiencia de desplazamiento de migrantes braceros a partir del impacto económico, social, cultural y de calidad de vida. Los migrantes braceros del occidente de México, que entrevistamos y fueron encuestados, tuvieron oportunidad de migrar con permisos laborales y contratos, reportan que no siempre hubo ganancias económicas al trabajo, pues invertían más en el viaje y lo ganado apenas les alcanzaba para el pago de sus deudas. Con todo y las pocas ganancias y beneficios alcanzados, los migrantes asumen haber vivido una experiencia migratoria buena, en la mayoría de los casos. Es decir, la experiencia de viaje en una juventud plena y vigorosa, es calificada muy bien, a pesar de hacer fracasado en logros financieros y de inversión, para ellos la intención y las ganas de querer superarse en la vida con el sueño americano, tiene un peso mayor que el mismo resultado. Los braceros fueron entrevistados en sus etapas de adultos mayores, una tendencia similar a los entrevistados para nuestra investigación de educandos en plazas comunitarias.

Tabla 1

Sentimiento de haber migrado a Estados Unidos

¿Cómo se siente por ser migrante en Estados Unidos?	Frecuencia	Porcentaje
Mal	26	9.9
Ni bien ni mal	79	30.2
Bien	155	59.2
No contestó	2	.8
Total	262	100.0

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

En la tabla número dos se muestra un análisis comparativo entre mujeres y hombres respecto al sentimiento de haber migrado a Estados Unidos (mujeres 193, hombres 63) y se observa que el sentimiento puntúa mayormente como bueno, tanto en hombres como en mujeres. Resalta que en ambos grupos, más de la mitad respondió favorablemente, sin embargo, el grupo de mujeres reporta un porcentaje menor (57.5) en esta respuesta a diferencia del grupo de hombres (63.5), siendo el grupo de mujeres porcentualmente mayor que el de hombres.

Tabla 2

Sentimiento de haber migrado a Estados Unidos por sexo

Sexo	¿Cómo se siente por ser migrante en Estados unidos?	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	Mal	21	10.9
	Ni bien ni mal	59	30.6
	Bien	111	57.5
	No contestó	2	1.0
	Total	193	100.0
Hombre	Mal	4	6.3
	Ni bien ni mal	19	30.2
	Bien	40	63.5
	Total	63	100.0

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Un aspecto importante respecto a la experiencia migratoria es la forma de convivencia con otras personas. La convivencia e interacción es parte de un elemento sustancial de la vida social y favorece el establecimiento de vínculos o redes de apoyo para su vida cotidiana; los vínculos o redes de apoyo inciden en los niveles de bienestar individual y/o colectivo. En el caso de los migrantes, el capital social es fundamental. Para los mexicanos, las redes sociales de apoyo entre los migrantes y la conformación de organizaciones de migrantes, clubes de oriundos y de paisanaje, son una fortaleza para la integración de los migrantes a la sociedad receptora y también para los vínculos con la sociedad de origen (Zabin y Escala, 2002).

Lo anterior permite plantear la pregunta ¿qué tanto se relaciona el sentimiento de o experiencia migratoria con la interacción con otros grupos de personas? Es posible que la experiencia migratoria se asocia con las diversas formas de convivencia social, por lo tanto, con el propósito de

analizar de forma específica la relación entre el sentimiento de haber migrado y la convivencia e interacción con personas de otras nacionalidades, se realizó un análisis de correlaciones.

En la tabla número tres, se observa que el sentimiento que perciben por haber migrado correlaciona positivamente, aunque con un puntaje muy bajo (ver: R= 238**) con la convivencia con personas estadounidenses, es decir, el convivir con personas del país receptor se comporta, según el dato, de forma muy baja con el sentimiento que tienen por haber migrado. Sin embargo, la interacción y convivencia con personas del país de origen se relaciona de forma muy significativa con la convivencia e interacción social con personas migrantes de otras nacionalidades. La interacción social y cultural entre personas es muy importante en el proceso de socialización, eso se muestra en los datos de la segunda columna de la tabla número tres. Sin embargo, el factor que más favorece al sentimiento positivo de haber migrado es la interacción con personas americanas. Estas reflexiones, evidenciadas en la tabla número tres, responden en algún sentido a una de las preguntas generales de la investigación del proyecto que reporta este libro, que tiene que ver con la forma como el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) responde las necesidades de conocimiento bicultural de los migrantes integrados a Plazas Comunitarias en California.

En esa idea del conocimiento bicultural se consideran, desde luego, los vínculos que los migrantes establecen con las personas de convivencia en su entorno del país de residencia. En este caso, los educandos objeto de estudio sienten mayor interacción con grupos sociales culturalmente afines, aunque los vínculos con personas estadounidenses no sean igualmente estrechos, asumen como positiva la interacción con ellos y que abona en mucho a su experiencia migratoria.

Tabla 3

Relación entre sentimiento migrante y convivencia e interacción con persones de otros orígenes

	¿Cómo se siente por ser migrante en Estados unidos?	Convivencia con personas del país de origen.	Convivencia con personas latinas.	Convivencia con personas americanas.	Convivencia con personas asiáticas.
Convivencia con personas de país de origen	.077				
Convivencia con personas latinas	.006	.357**			
Convivencia con personas americanas	.238**	.286**	.323**		
Convivencia con personas asiáticas	.008	.182**	.311**	.394**	
Convivencia con personas afro-americanas	.119	.289**	.231**	.347**	.617**

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicano en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

A continuación se presentan datos que describen de manera general, algunas características referentes a la experiencia educativa dentro de las plazas comunitarias en las que, entre otras actividades, también reciben quienes así lo desean, educación básica con contenidos educativos adaptados al contexto estadunidense.

3.3 Experiencia educativa

Un aspecto que consideramos importante para conocer cómo ha sido la experiencia educativa de las personas que asisten a las plazas comunitarias fue el dominio del idioma inglés, pues el hablarlo o comprenderlo puede estar asociado a su proceso de interacción social y de adaptación en ese país receptor. Por lo anterior, se planteó en este estudio comparar el nivel de inglés a la llegada a Estados Unidos y el actual.

Con referencia al nivel de dominio del idioma inglés, en la siguiente tabla número cuatro, se presentan resultados de una prueba comparación de promedios en la que se indican los niveles de dominio del idioma inglés a su llegada y el que tiene actualmente. En todos los niveles, la diferencia de antes y el actual es significativa, lo que sugiere que el tiempo que han permanecido en Estados Unidos ha sido favorable respecto al aprendizaje del idioma (aunque no en niveles óptimos, pero sí satisfactorios). Con lo anterior se favorece su relación en el entorno social y laboral, teniendo en cuenta que el dominio del idioma no sólo permite mejores formas de comunicación en el país, sino que puede resultar satisfactorio para las personas y, en consecuencia, favorable para la condición migratoria.

Tabla 4

Comparación del nivel de dominio del idioma inglés al llegar a EU y el actual

Nivel de dominio del idioma inglés	Tiempo		Total
	Antes	Después	
Malo	45.7%	14.5%	60.3%
Regular	3.1%	24.7%	27.8%
Bueno	1.0%	10.9%	11.9%
Total	49.9%	50.1%	100.0%

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

En la tabla número cinco, se presentan correlaciones entre variables educativas, es decir los aprendizajes obtenidos en su trayectoria escolar y el vínculo con su contexto laboral y solución de problemas. Se hacen evidentes correlaciones positivas (significativas) entre lo aprendido en la escuela, la solución de problemas cotidianos y la solución de problemas de trabajo. Es decir, mientras mejores sean los aprendizajes escolares, mejor será la solución de problemas cotidianos y de trabajo.

Estos datos son importantes y conviene mencionarlos porque apoyan los objetivos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con la propuesta curricular del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), que busca precisamente que los aprendizajes escolares en los programas educativos para adultos impacten directamente en la vida y el trabajo diario. En ese sentido, tal como lo han afirmado los educandos, sí se logra ese impacto, por lo tanto, la propuesta de llevar educación para adultos a las diásporas de mexicanos y población de habla hispana en general, sí genera impacto y representa una respuesta a una necesidad real.

La correlación anterior puede explicarse a partir de vínculo de lo aprendido en la escuela y lo significativo de este aprendizaje en el ámbito coti-

diano y laboral; la percepción que tienen acerca del valor de los aprendizajes favorece la solución de problemas, concluyendo que la escuela sí ayuda a mejorar su condición personal y laboral y que, de alguna forma, el buen desempeño laboral está asociado a un buen desempeño escolar.

Un elemento importante en el ámbito escolar y particularmente respecto al programa educativo de las plazas comunitarias del INEA; es el antecedente inmediato, es decir el nivel educativo que las personas tienen antes de ingresar al programa, lo que de alguna manera favorece el desarrollo óptimo y el aprendizaje de los contenidos.

De manera general, y a partir de las correlaciones presentadas en la tabla número cinco, es contundente argumentar que la experiencia educativa favorece -en gran medida- la experiencia migratoria, principalmente en el ámbito laboral y de solución de problemas cotidianos.

Tabla 5

Correlaciones entre aprendizajes escolares y experiencia cotidiana migratoria

	¿Lo que aprende en la escuela le ayuda a solucionar problemas de su vida diaria?	¿Lo que aprende en la escuela le ayuda a solucionar problemas en su trabajo?	¿Lo que ha vivido como migrante le sirve para comprender mejor sus clases?
¿Lo que aprende en la escuela le ayuda a solucionar problemas en su trabajo?	433**		
¿Lo que ha vivido como migrante le sirve para comprender mejor sus clases?	295**	372**	
¿Estudiar le ha ayudado a sentirse más seguro en Estados Unidos?			214**

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE)

En la tabla número seis, se reportan los porcentajes referentes al nivel educativo de mujeres y hombres al llegar a las plazas comunitarias e iniciar su proceso educativo; posteriormente en la tabla número siete, se muestra el avance en porcentajes referentes en ese aspecto.

Con respecto al total de la muestra del estudio, (N=262) la tabla número seis, muestra que las mujeres representan porcentajes mayores que los

hombres en todos los niveles educativos, que oscila entre el 72 y 79%. Es importante recalcar que este porcentaje es mayor debido a que las mujeres representan más del 70% de la muestra total.

Tabla 6

Nivel de estudios de educandos al ingresar a la plaza comunitaria, porcentajes por sexo

Nivel	Recuento	Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Alfabetización	% muestra total	43	16	59
	% del total	72.9%	27.1%	100.0%
		18.4%	6.8%	25.2%
Primaria	Recuento	72	28	100
	% muestra total	72.0%	28.0%	100.0%
	% del total	30.8%	12.0%	42.7%
Secundaria	Recuento	59	15	74
	% muestra total	79.7%	20.3%	100.0%
	% del total	25.2%	6.4%	31.6%
Total	Recuento	175	59	234
	% del total	74.8%	25.2%	100.0%
		74.8%	25.2%	100.0%

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

En la siguiente tabla número siete, se muestra que en la medición del nivel de estudios actual, a diferencia del nivel de estudios al ingresar a la escuela (tabla número seis), el porcentaje de hombres inscritos en los niveles educativos en alfabetización y primaria, es mayor al de mujeres. Lo que sugiere que la estadía en Estados Unidos ha beneficiado en este aspecto al grupo de hombres, tal vez porque el grupo de mujeres desarrolla mayormente otras actividades como quehaceres domésticos y cuidado de hijos e hijas. Sin embargo, en la actualidad el 55% de mujeres tiene nivel educativo de secundaria, es decir, el nivel educativo en general es mayor en el grupo de mujeres que en el grupo de hombres.

Tabla 7

Nivel de estudios actual de los educandos en plazas comunitarias, porcentajes por sexo

Nivel	Recuento	Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Alfabetización	% muestra total	26	13	39
	% del total	66.7%	33.3%	100.0%
		10.9%	5.5%	16.4%
Primaria	Recuento	55	25	80
	% muestra total	68.8%	31.3%	100.0%
	% del total	23.1%	10.5%	33.6%
Secundaria	Recuento	99	20	119
	% muestra total	83.2%	16.8%	100.0%
	% del total	41.6%	8.4%	50.0%
Total	Recuento	180	58	238
	% dentro de ¿En qué nivel de estudios se encuentra actualmente?	75.6%	24.4%	100.0%
	% del total	75.6%	24.4%	100.0%

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

La tabla número ocho indica porcentajes de mujeres y hombres en el cumplimiento de las tareas escolares. Es notorio que las mujeres tienen mayores porcentajes en este aspecto, es decir a diferencia de los hombres, cumplen en mayor proporción con las tareas escolares, a pesar de que las actividades de ellas comúnmente implican también las tareas domésticas y el cuidado de los hijos e hijas. En el capítulo número cuatro, se retomará el tema de las tareas escolares en los educandos.

Tabla 8

Cumplimiento de tareas escolares. Frecuencia y porcentajes por sexo

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
No siempre	Recuento	10	3	13
	% del total	3.9%	1.2%	5.1%
Casi siempre	Recuento	41	7	48
	% del total	16.1%	2.7%	18.8%
Siempre	Recuento	135	49	184
	% del total	52.9%	19.2%	72.2%
No contestó	Recuento	6	4	10
	% del total	2.4%	1.6%	3.9%
Total	Recuento	192	63	255
	% del total	75.3%	24.7%	100.0%

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Haciendo referencia a la percepción que hombres y mujeres tienen de su experiencia educativa en las plazas comunitarias, en las gráficas cuatro y cinco que se presentan a continuación, se observa que la sensación de estudiar ofrece un sentimiento de seguridad para estar en el país, tanto en mujeres (90%) como en hombres (97%). Lo anterior, corrobora lo que se plantea en la tabla número cinco de este mismo estudio, en donde tanto hombres como mujeres expresan que estudiar les beneficia en su experiencia como migrantes.

De alguna manera, este dato refleja lo que el programa educativo a nivel de alfabetización primaria o secundaria ofrece. Es decir, mediante la educación básica las personas no sólo adquieren conocimientos para mejorar su interacción con el mundo, sino que fortalece la percepción de sí mismo y la seguridad de estar interactuando en un contexto complejo y en un país donde se deben de enfrentar a diversas demandas sociales e inequidades

por su condición de migrantes, y en una gran mayoría, sin tener la documentación de residencia legal para estar en el país.

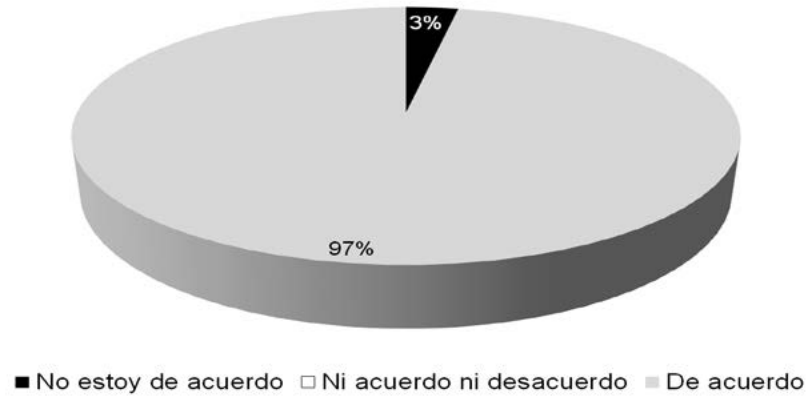
Gráfica 4

Estudiar ayuda a sentirse más seguras en Estados Unidos
N: 192 mujeres

Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Gráfica 5

Estudiar ayuda sentirse más seguro en Estados Unidos
N: 63 hombres

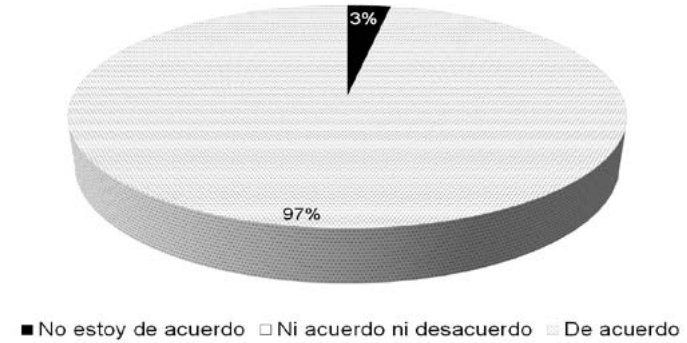


Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Un elemento fundamental en el desarrollo y bienestar integral de las personas, está asociado con el vínculo que éstas tienen con su familia nuclear, con sus hijas e hijos, etcétera. Es por eso que se planteó la premisa de que la familia puede ser una fuente de motivación para concluir los estudios. Esto se puede reflejar en las siguientes gráficas números seis y siete, en las que se muestran resultados tanto de hombres como de mujeres acerca del nivel de motivación que tuvieron de su familia para terminar sus estudios. En ambos casos, un 97% de las mujeres y de los hombres respondieron que sí es una motivación para concluir estudios.

Gráfica 6

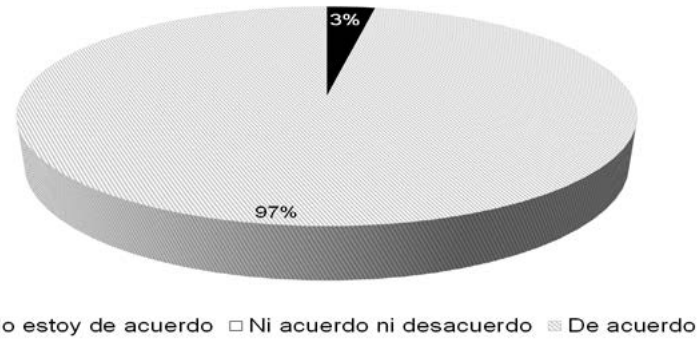
Estudiar motiva a familia a concluir sus estudios. N: 192 mujeres



Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Gráfica 7

Estudiar motiva a la familia a concluir sus estudios. N: 63 hombres



Fuente: Elaboración con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Conclusiones

A lo largo de este capítulo, hemos retomado varios datos relacionados con los resultados de la encuesta aplicada en la investigación sobre experiencias educativas. El propósito del capítulo fue presentar comportamientos sobre la experiencia migratoria y educativa, acompañada de perfiles socioeconómicos básicos de los educandos. En términos generales, con base en el análisis de nuestros datos del trabajo de campo, se concluye que la experiencia migratoria es buena, principalmente para los hombres. Existe una relación positiva entre la experiencia migratoria y la experiencia educativa, lo cual se refleja en la mejora de la solución de problemas cotidianos como laborales, según reportan los participantes de este estudio. El cumplir con las actividades educativas y, en consecuencia, concluir algún nivel escolar es un elemento que favorece tanto la experiencia migratoria como el impacto que este aspecto genera en los miembros de la familia.

Por lo tanto, resulta necesario seguir apoyando programas que contribuyan al crecimiento y desarrollo educativo de la población migrante, en sus programas tanto para adultos como para jóvenes, y contribuir con ello a la disminución del rezago educativo. En ese sentido, el trabajo de las plazas comunitarias sí cumple con el llamado de generar impacto y expectativas en los educandos latinos para mejorar sus condiciones de bienestar en el país de destino.

Fuentes consultadas

Bibliográficas y electrónicas

Abrego, Leisy J. (2006). "I can't go to college because I don't have papers, Incorporation Patterns of Latino Undocumented Youth", *Latino Studies Journal,* University of California, Los Ángeles, CA, Num. *4*, pp. 212-231.

Arango, J. (2003). "La Explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra". Migración y Desarrollo. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/42ARANGO_La_Explicacion_Teorica_Migraciones_Luces_Sombras.pdf

Astorga, A. (2008). Nuestro norte es el sur. Una mirada actual sobre los procesos migratorios en América Latina. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(2) pp. 169-180.

Bustamante, J. (1996). El marco teórico-metodológico de la circularidad migratoria: su validación empírica. Trabajo presentado en El Colegio de la Frontera Norte. IV Simposio Bienal de Evaluación Externa, COLEF IV.

Durand, J. (2005). De traidores a héroes. Políticas emigratorias en un contexto de asimetría de poder. En Delgado, R. y Knerr, B. (coordinadores), Contribuciones al análisis de la migración internacional y el desarrollo regional en México. México: Ed. Porrúa; pp. 15-38

Durand, J. (2006). Los inmigrantes también emigran: la migración de retorno como corolario del proceso. Revista Indisciplinar da Movilidade Humana, 14 (26/27), 167-189.

Fry, R. and Gonzales, F. (2008). "One-in-Five and growing Fast: A Profile of Hispanic Public School Students", *Pew Hispanic Center*, Washington, DC: Pew Hispanic Center, pp 1-29.

Giorguli Saucedo, G., Silvia E.; Itzigsohn, José (2006). Diferencias de género en la experiencia migratoria. Trasnacionalismo e incorporación de los migrantes latinos en Estados Unidos Papeles de Población, 12(47), pp. 9 – 37.

Hernández Bringas, H.; Flores Arenales, R.; Santoyo Sánchez y R.; Millán Benítez P. (2012). Situación del rezago acumulado en México, pags. 117-1762., en Narro Robles, J.; Martuscelli Quintana, J.y Barzana García, E. (Coord.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.* [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM . http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_05.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), XIII Censo de Población y Vivienda 2010, Tabulados Básicos, INEGI, México.

Jerusalem, M. y Kleine, D. (1991). Anxiety in east german migrants: prospective effects of resources in a critical life transition. Anxiety Research, 4, 15-25.

Portes, A.; Guarnizo, L. & Landolt P. (2003). *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*, México: Flacso, Miguel Ángel Porrúa.

SIPSE.COM (2014). México alfabetizará a paisanos en el extranjero. A través de un programa piloto, el INEA combatirá el rezago educativo entre lo que emigraron a Estados Unidos. Portal Sipse.com, 20 de septiembre de 2018. http://sipse.com/mexico/mexico-programa-alfabetizacion-inmigrantes-eu-113385.html

Sullivan M., Rehm, R. (2005) Mental Health of Undocumented Mexican Immigrants: A Review of the Literature Advances in Nursing Sciences, 28 (2005), pp. 240-251

Tseng Wen (Ed.), (2001). Handbook of Cultural Psychiatry, Academic Press, Nueva York.

Uribe A. y Covarrubias K. (2018). El Programa Bracero en Colima. *Enfoques plurales y experiencias de vida.* México: Universidad de Colima y Puerta Abierta Editores.

Woo Morales, O. (2001). *Las mujeres también nos vamos al norte*. México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.

Zabin, C. y Escala L. (2002). "From Civic Association to Political Participation: Mexican Hometown Associations and Mexican Immigrant Political Empowerment in Los Angeles", *Frontera Norte*, Vol. 14, pp. 7-41

Capítulo III

Tiempo para Ser. Itinerarios de vida y el lugar de la escuela en la cotidianidad de los migrantes mexicanos en California

Nina Alejandra Martínez Arellano

Resumen

El texto explora una mirada cualitativa a los educandos migrantes que acuden a los programas de plazas comunitarias en California, construida a partir de entrevistas realizadas por todo el equipo de investigación del proyecto. Se abordan los itinerarios de vida de los migrantes, las formas en que organizan los tiempos y actividades diarias, las rutinas personales y laborales en las que se analiza el lugar que ocupa la escuela en la temporalidad de la vida. El capítulo tiene un apoyo conceptual y reflexivo de la sociología del tiempo y el sentido que se otorga al tiempo en el mundo contemporáneo y globalizado. Los hallazgos permitieron hacer visible los significados no explícitos de lo que representa para estos migrantes acudir a la escuela, el lugar que ocupa la actividad académica en sus vidas y develar la diferencia en los itinerarios y ritmos de vida entre hombres y mujeres adultos.

Palabras clave: Rutinas de vida, tiempo y educación, migrantes, estudiantes adultos.

Introducción

"La vida no consiste en otra cosa que
en el repertorio de nuestros quehaceres"
Ortega y Gasset

Comprender las realidades de los adultos migrantes mexicanos en Estados Unidos, implica diferentes aproximaciones a las distintas facetas de su vida. Uno de los escenarios menos explorados es el relacionado con la experiencia académica formal y la manera en que su participación como estudiantes en las plazas comunitarias, impacta sus vidas. A partir del proyecto de investigación para este libro, se logró un acercamiento para conocer la percepción de los migrantes sobre el proceso de formación que están experimentando, saber los cambios y transformaciones que esto ha traído a su *status* como migrante y en su vida cotidiana.

Este capítulo aporta, desde la voz de los interlocutores, una forma de comprender el fenómeno escolar desde las rutinas de vida de los propios migrantes mexicanos en Estados Unidos, que además de ir en busca de un mejor ingreso, integran a sus vidas una aspiración puesta en pausa: ir a la escuela, aprender a leer, escribir y obtener su certificado, así lo expresa uno de los entrevistados:

> …dejé de estudiar, fue por ayudar a mi papá, que estaba bastante mal...y me dediqué a trabajar por mi familia, y siempre me quedó el deseo de seguir estudiando.
>
> (*Josué, 31 años*)

Este capítulo explora los itinerarios de vida descritos en las narrativas de los migrantes, que se traducen en las formas en que organizan el tiempo y coordinan sus actividades, insertando en su rutina personal y laboral, un espacio para su formación escolar. Lo anterior acontece en el contexto trasnacional de entornos fronterizos caracterizados por ritmos sociales cada vez más complejos y cambiantes, como sugiere la perspectiva conceptual de la sociología del tiempo, para explicar el escenario en el cual se mueve y habita la sociedad capitalista occidental donde viven los migrantes mexicanos.

El texto comprende ocho apartados, en el primero se presenta la aproximación metodológica implementada en el estudio; en el segundo, se muestra un acercamiento conceptual sobre el tiempo y sus formas de medirlo a partir de diferentes instrumentos; en el tercero se definen las categorías utilizadas en el estudio y el lugar de la actividad escolar en las encuestas de uso del tiempo. En el cuarto apartado se analiza contextualmente la ciudad de Los Ángeles, California en función de sus dinámicas temporales; en la quinta sección se explora el binomio tiempo y educación; y ya casi para finalizar, en un sexto momento, se muestra el análisis realizado gracias a las entrevistas sobre las rutinas personales y el tiempo escolar; en el séptimo apartado, se despliega la caracterización de los sujetos de esta investigación en función de las tareas que cumplen, el sexo y la dedicación al tiempo escolar y el avance que han conseguido en el tiempo que llevan participando en los programas de las plazas comunitarias; finalmente en el octavo apartado, se comparten algunas ideas sobre la experiencia de investigación y posibles nuevas rutas a explorar.

1. Aproximación metodológica y categorías utilizadas para el análisis

La estrategia metodológica implementada para visibilizar las rutinas de los migrantes mexicanos, estudiantes de las plazas comunitarias, se escribió desde dos frentes: primero, a través de los datos producto de la encuesta sobre la experiencia educativa, académica y migratoria de los estudiantes mexicanos, misma que se ha expuesto de manera amplia en el capítulo dos. Para este capítulo se utilizaron datos tales como el sexo y la edad promedio de los participantes, actividad a la que se dedica, el horario de clases al que asisten a la escuela, el nivel de avance en el programa educativo, el apoyo de la familia en aspectos escolares. Y en un segundo momento, a través del uso de la entrevista como técnica que permitió acceder a las rutinas de vida e interpretaciones de los actores, como ya se expuso en el capítulo inicial, se lograron desplegar las formas de organización social para establecer los ritmos, itinerarios, actividades prioritarias, sentidos y develar los perfiles temporales de los participantes en el estudio.

La selección de los informantes para las entrevistas se realizó a partir de criterios específicos que fueron señalados en el capítulo primero. La guía de entrevista aplicada a 52 educandos y diez maestros —exploró al igual

que la encuesta, tres momentos— la experiencia migrante, la cultural y la percepción sobre el programa educativo desde el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Una de las preguntas iniciales en la entrevista solicitaba al interlocutor comentar sobre sus actividades en un día común entre semana, desde que se despertaba hasta que volvía a la cama. Los relatos permitieron identificar, en la medida de lo posible, el orden de las actividades realizadas, duraciones aproximadas, repeticiones y la importancia que cada informante otorga a su experiencia diaria, así como las valoraciones con relación al tiempo que dedican a realizar actividades de educación formal y tareas escolares.

Una vez transcritas las entrevistas, se convirtieron en material de análisis, piezas expresivas que cuentan la historia particular de los informantes, al tiempo que permiten hacer visible el escenario de la experiencia migrante de mexicanos en Estados Unidos. Para la organización y sistematización de las entrevistas se tomaron como referencia las categorías sobre uso del tiempo de tres instrumentos ampliamente difundidos en los estudios sobre uso del tiempo en México, Estados Unidos y Europa. La Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo en Méxic*o* (ENUT, 2014); *la Time Use Survey realizada por el Bureau of Labor Statistics*, de Estados Unidos (TUS, 2017), y las cuatro grandes categorías que propone Dagffin (citado en Durán y Rogero, 2009) desde la perspectiva europea. En la tabla número uno se exponen las categorías y los tipos de actividades que comprende cada una, además es un ejercicio comparativo que permite integrar y diferenciar los instrumentos.

Tabla 1

Instrumentos y categorías utilizados para el uso social del tiempo

Dagfinn - Europa (4 categorías)	ENUT - México (6 categorías)	TUS - Estados Unidos (12 categorías)
Tiempo necesario (cuidado personal: bañarse, dormir, comer, cuidado de la salud, descansar)	Actividades personales y de estudio (dormir, aseo, comer, rezar, meditar, descansar, cuidado de la salud, asistir a clases, tareas, estudiar, prácticas escolares, traslados a la escuela)	Comer y beber Cuidados personales y horas de sueño

Tiempo comprometido (voluntariado y tareas domésticas u otras actividades como trámites, traslados, cuidados)	Cuidados Trabajo comunitario y voluntariado Trabajo no remunerado de los hogares (limpieza de vivienda, preparación de alimentos, compras, trámites y pagos) Trabajo no remunerado de cuidado a integrantes del hogar. Trabajo no remunerado como apoyo a otros hogares y trabajo voluntario y comunitario Cuidados especiales a integrantes del hogar por enfermedad crónica o temporal o discapacidad	Actividades domésticas (preparación de alimentos, limpieza, cuidado del jardín, administración doméstica y compras) Compras y Pago de servicios (ir al supermercado, pago de servicios, trámites) Cuidados y atención de miembros de la familia (niños, abuelos) Cuidados y atención a personas no miembros de la familia (adultos mayores, enfermos) Actividades de voluntariado, cívicas y religiosas (voluntario e tareas religiosas, sociales, ambientales) Actividades escolares (asistir a clases, hacer tareas, investigar)
Tiempo contratado Actividades remuneradas y actividades de formación (estudios)	Actividades productivas Actividades para el mercado y bienes de auto consumo (búsqueda de trabajo, trabajo para el mercado, traslados al trabajo, producción de bienes para uso exclusivo del hogar)	Trabajo y actividades relacionadas con el trabajo

Tiempo libre (cualquier otra actividad que no entre en las tres anteriores)	Convivencia y entretenimiento (convivencia familiar y social, deportes y ejercicio, utilización de medios masivos, asistencia a eventos culturales, participar en juegos y aficiones	Tiempo de ocio o deportivo-recreativas (ver televisión, leer, uso de redes sociales, videojuegos, jugar, hacer deporte, socialización) Llamadas telefónicas, correo electrónico Otras actividades
	Actividades específicas rurales (caza, colecta leña, semillas o plantas, siembra, atizar, pesca, cuidado y crianza de animales)	

Fuente: Elaboración propia.

2. La medición de los usos del tiempo y su relevancia en la comprensión de la construcción social

Desde la perspectiva cualitativa existe una trayectoria registrada en el tema, las investigaciones responden, de acuerdo con lo expresado por Duran y Rogero (2009), entre otras cosas a tres orientaciones principales: La sociopolítica, interesada en tener información sobre el uso y significados del tiempo para coadyuvar al impulso de cambios sociales; la humanista, que se enfoca en comprender los aspectos antropológicos de las temporalidades sociales y, la empírica, centrada en conocer la forma en que las personas distribuyen su tiempo y organizan su vida cotidiana.

Esta última, se ha centrado como expresa Ramos (2009), en la medición del tiempo del hacer, más que del tiempo de existir, es decir, el tiempo como recurso, que se agota diariamente y que hay que administrar para la subsistencia. En este sentido, su estudio se ha hecho cada vez más sistemático y potenciado a través del uso de encuestas, diarios de tiempo, entrevistas semi- estructuradas; que exploran diferentes factores tales como la estructura demográfica y productiva de los países, en tanto, actividades remuneradas y no remuneradas, como las tareas domésticas; la expansión de las actividades de ocio y recreación, así como de consumo de medios de comunicación; los aspectos relacionados con el incremento en el uso del tiempo para desplazamientos, uso de transporte y gestiones burocráticas; además del tema que nos convoca en este artículo, el uso del tiempo para la educación formal.

Son varias las categorías que se han construido para la diferenciación y estudio del uso del tiempo, entre estas, se encuentra la propuesta de Dagffin Às en 1978 (citado en Duran y Rogero, 2009: 58) quien propone cuatro grandes ámbitos en los que se expresan las actividades cotidianas. La primera se denomina tiempo necesario, entendido como el tiempo de los cuidados personales: dormir, comer, descansar, cuidado de la salud; la segunda, el tiempo contratado, es decir el uso del tiempo para actividades laborales remuneradas, producción de productos, búsqueda de empleo, o empleos temporales o fijos; se incluye en esta categoría el tiempo dedicado a los estudios formales y a la escuela. Por otra parte, está el tiempo comprometido, en el que el sujeto se ve obligado a cumplir para otros, sin importar que medie una relación laboral, en éste lapso se consideran el

voluntariado en diferentes temas, ambientales, sociales y religiosos; actividades relacionadas con las tareas domésticas, preparación de alimentos, limpieza de la casa, el cuidado de familiares niños o adultos, enfermos o discapacitados que viven en el hogar o fuera de este pero que no implican paga económica sino la satisfacción de ayudar. Finalmente, la cuarta categoría, es el tiempo libre, donde se integran todas las demás actividades que no tiene cabida en las tres primeras categorías que van desde consumo de medios de comunicación, conversar, realización de alguna actividad deportiva o recreativa.

Otras clasificaciones, de acuerdo con Duran y Rogero, (2009) sugieren dos tipologías: las instrumentales (aquellas relacionadas con el estudio, las actividades laborales o la limpieza del hogar) y las expresivas (relacionadas con el ocio y las interacciones sociales) (p. 58).

Encuestas recientes realizadas tanto en México como en Estados Unidos, conservan algunas de estas caracterizaciones, sin embargo, se han ido afinando, sobre todo la categoría tiempo libre, en la cual originalmente se clasificaban el resto de las actividades que no tenían cabida en alguna de las tres categorías (tiempo necesario, comprometido o contratado).

En el caso de México, en los últimos años se han integrado a los estudios de tiempo nuevos indicadores para comprender mejor la forma en que se organiza y opera la sociedad mexicana, al colocar énfasis en valorar el tiempo de las mujeres (ENUT, 2014). En este sentido, se ha puesto en consideración el hecho de que las mujeres realizan un número amplio y variado de actividades no remuneradas, y con ellas resuelven en mucho la dinámica social en la que están insertas. Dentro de las actividades se estiman los desplazamientos en las ciudades, el cuidado de personas (niños, ancianos o discapacitados), actividades de formación no formal (cursos, talleres, grupos de ayuda) y el propio trabajo doméstico. Esta situación, como se presenta más adelante, coincide con los itinerarios de vida de las mujeres migrantes en Estados Unidos, pues en el análisis se identificaron una variada lista de actividades que desarrollan relacionadas al llamado, tiempo comprometido.

3. Apuntes sobre las categorías usadas en este estudio y el lugar de la actividad escolar o educación formal

Antes de iniciar el análisis, es necesario realizar una primera consideración sobre las categorías expuestas arriba en los diferentes instrumentos y fijar la atención en la forma en que se clasifica la actividad escolar. Por ejemplo, en la propuesta europea, el sitio de ésta se incorpora en el llamado, tiempo contratado; sin embargo, en la propuesta del ENUT, es considerada como actividad personal y de estudio, y en el caso de la encuesta TUS, es incluso una categoría aparte. En este sentido y para fines de este trabajo, la decisión para determinar cómo se iba a entender la actividad escolar, se realizó tomando en cuenta que la experiencia educativa tiene una particularidad: los informantes son personas adultas y adultas mayores.

Esto precisa una consideración. La decisión de acudir a las plazas comunitarias y participar en el programa de alfabetización es libre, se desplazan por medios propios a las escuelas, cubren los gastos que esta actividad conlleva. Es decir, existe compromiso con ellos mismos hacia la actividad escolar, no está promovido por una expectativa de otros, como el caso del padre que lleva al hijo a la escuela como parte de una práctica social esperada, incluso como un derecho del infante al acceso a la educación escolarizada. Aquí los adultos deciden y se responsabilizan de esta actividad.

Entre las motivaciones que estas personas expresaron en las entrevistas resaltan: conseguir un certificado para mejorar su empleo actual o acceder a uno; sentir independencia, al poder leer y escribir; buscar el reconocimiento de la familia o social, e incluso sólo por socializar, fueron decisivas. Estas consideraciones permitieron determinar que las actividades educativas (asistir a las plazas comunitarias y realizar tareas escolares) fueran denominadas en una nueva categoría, específicamente para el sector de estudiantes adultos y adultos mayores, tiempo para ser, un tiempo que se inserta en los itinerarios de vida de estas personas, donde el tiempo contratado y el tiempo comprometido son las actividades que organizan la vida cotidiana de este grupo. Un tiempo para ser, que implica variadas motivaciones que, en muchos casos, los hace sentir vivos, útiles y mantenerse en pie, porque nunca es tarde para alcanzar este sueño postergado desde la infancia, así lo expresa Eugenia:

> yo siempre digo que nunca es tarde y aquí sigo, nunca es uno mayor, si quisiera uno, puede.
>
> (*Eugenia, 48 años*)

Eugenia se siente motivada por apoyar a sus hijos, ponerles el ejemplo, por ello ir a la escuela le sirve a ella de impulso para visualizar que la edad no debe ser una barrera para alcanzar sus propósitos.

4. Aproximación al contexto californiano desde la sociología del tiempo

En este apartado se expresan algunas ideas relacionadas con la sociología del tiempo, sub campo de la sociología general, que surge a mediados de los años setenta como una disciplina dedicada a producir explicaciones *cuantitativas*, sobre las maneras en que se emplea o se usa el tiempo; y *cualitativas*, explorando las formas de concebir y verbalizar el tiempo. Es decir, las formas en que las sociedades "viven, sienten y conciben el tiempo" (Ramos, 2009: 52), y desde las cuales organizan su vida cotidiana dentro de una realidad espacio-temporal. Los estudios más recientes, se centran en el marco de sociedades urbanas, lugares de contrastes, donde premia un ambiente mercantilizado, tecnificado e impersonal, y emergen una pluralidad de tiempos.

Esta dinámica se expresa en California, una de los estados con las ciudades más modernas del mundo como Los Ángeles y San Diego, trazadas para circular con prontitud y eficiencia debido a su excelente sistema de trasporte, autopistas, señalética e infraestructura carretera. Donde además en este escenario en el que la prisa se respira en cada esquina de la gran urbe, los migrantes mexicanos han instalado colonias o barrios en los que los ritmos y cadencias poseen un latido menos voraz. Algunas mujeres se desplazan caminando o en transporte público por calles de baja velocidad, sin el estrés de los *freeway*. Así lo expresa una de las entrevistadas.

> …limpié 18 años casas, era ir y venir diariamente en autobús eh, ya luego salí embarazada y tuve a mis hijos y los llevaba en el autobús al escuela….
>
> *(Celinda, 52 años)*

La dinámica de vida de esta entrevistada, como otras, utilizan el trasporte público para moverse al trabajo y llevar a los hijos por más de veinte años, habla de rutina, de dominio sobre ciertos ritmos, rutas, espacios y que en el marco de espacios urbanos en su mayoría, les permite integrarse a la ciudad sin necesidad de transitar en las grandes avenidas y reglamentaciones de los automovilistas.

Por otro lado, en la perspectiva de la metáfora del tiempo como un recurso para la acción social, afirma Ramos (2009), el tiempo representa la expresión de la modernidad, es algo que las personas poseemos en cierta medida, algo sobre lo cual se tiene más o menos control, debido a la rutinización de la vida cotidiana y al que se le asignamos un valor, generalmente económico, *time is money*, si pensamos al mundo como mercado.

> …yo no tengo trabajo en una fábrica, mi trabajo, desde hace 11 años es andar reciclando botellas de plástico en las calles…empiezo a las 5, a las 10 ya estoy en mi casa… yo como no tengo papeles, yo prefiero andar reciclando que meterme a una fábrica, porque el recicle me da mucho, en 3 horas saco lo de 8 horas.
>
> (*Martha, 52 años*)

Este testimonio es útil para comprender dos estrategias: por un lado, ser invisible ante las autoridades estadounidenses al no exponerse para ser deportado evitando buscar un empleo formal, ante la ausencia de documentos de residencia. Por otro lado, el valor del tiempo como recurso; no es necesario invertir ocho horas en un trabajo asalariado si se puede conseguir el mismo dinero o incluso más dinero en menos tiempo. Contar con más tiempo para otras actividades de la vida, que no son trabajo, fabrica otras rutinas, que en el caso de la entrevistada comprenden: apoyar en tareas de cuidados familiares; la posibilidad de acudir a la plaza comunitaria dos veces por semana, un día para clases de secundaria y otro día para aprender computación. Ella va a clases de baile folclórico, a clases de colocación de uñas y realiza tareas escolares y revisión de libros de texto para seguir aprendiendo desde casa, pues quiere emprender un negocio de cultura de belleza donde dice, se gana buen dinero.

Esta dimensión cuantitativa del uso del tiempo conduce a la visibilidad de formas complejas de operación y ritmos temporales de las sociedades

modernas, como la aceleración, "de todas las cosas de la vida", dice James Gleik (citado en Beriain, 2009: 74), estos "aceleradores", incrementan la velocidad de los procesos; ahí tenemos la aparición de la lavadora, reduciendo el tiempo de lavado de cinco horas de lavado a mano a dos horas, sin estar al pendiente de la máquina; las carreteras de concreto, versus los caminos de terracería que agilizan y acortan los tiempos de traslado. En el caso californiano, como se comentó párrafos arriba, los freeway, super carreteras de alta velocidad, arterias que conectan de norte a sur y de este a oeste, en el que la aceleración y la conectividad son parte de su esencia.

Este fenómeno de la aceleración produce también otro escenario, la compresión social, que implica la optimización del tiempo, es decir, la misma persona que ahora usa la lavadora puede en el mismo tiempo, hacer la comida, ver la televisión y conversar con alguien vía electrónica, es decir, se produce una sobre posición de actividades, roles en el mismo periodo de tiempo, lo que (Lewis y Weigert, 1992) denominan encaje temporal o simultaneidad de tareas.

Estas imágenes características de las sociedades modernas, como Los Ángeles y San Diego, en el estado de California; han sido llamadas por autores como Giddens (citado en Beriain, 2009: 84) como *Non-Stop-Society,* que producto de la revolución industrial, viven una continuidad ininterrumpida como señala el mismo autor (2009: 83). Que implica, entre otras cosas, la conquista de la noche, lo que trae consigo, la disminución del tiempo destinado para el descanso y el sueño (debido a la presencia de luz eléctrica en empresas), centros de diversión, en las calles y en los hogares, experimentando así la extensión del día sobre la noche.

Entonces el tiempo de no luz, descanso y sueño, es este escenario de continuidad ininterrumpida, es visto como tiempo muerto, y es a partir de la prolongación del día sobre la noche que se invita a permanecer despiertos, a producir, a dar continuidad a las tareas. Así, el uso del tiempo toma una nueva forma. Esto lo han capitalizado algunas Plazas Comunitarias, utilizando las noches para atender a estudiantes que trabajan durante el día y que por la noche pueden acudir a estos centros escolares, lo que ha traído oportunidades para mexicanos y latinoamericanos que viven en California.

A este escenario temporalizado y temporalizante, se suma otro aspecto: la rutinización de la vida cotidiana. Dominamos el arte del hacer cotidiano

y nos hacemos expertos en gastar/invertir el tiempo y tomar decisiones sobre su uso, o al menos eso creemos. En este sentido, como sociedad hemos inventado varios instrumentos para coordinar las actividades individuales y colectivas, tal es el caso de los relojes, calendarios, que incluyen días de descanso, fiesta, vacaciones; agendas para organizar y planear mejor el tiempo; alarmas, para que no olvidemos que nuestra vida está programada minuto a minuto. Cualquier desfase de la coreografía; un accidente vial, la falta de energía eléctrica, enfermarse o la ausencia del servicio de internet, produce momentos de crisis. Al romperse la sincronía, experimentamos situaciones de caos, incertidumbre y descontrol, entramos en una especie de desequilibrio dinámico al que debemos sobreponernos a la mayor velocidad posible.

Las personas entrevistadas y consultadas en este proyecto se desplazan diariamente y organizan sus actividades en función de la distancia-tiempo que caracteriza la sociedad estadounidense y sus migrantes, negocian a partir de sus tiempos originarios, contenidos en las prácticas culturales que los identifican como mexicanos, y entonces, diseñan su agenda en atención a sus necesidades básicas, sociales y de formación, como se expone más adelante.

5. El binomio tiempo y educación. El proceso educativo visto desde sus diferentes frentes temporales

Establecer el escenario de los estudios relacionados con el tiempo y la educación implica considerar las diferentes aproximaciones que emergen de estos términos. Murillo (2009) habla de múltiples tiempos que se anudan, se tensan y ponen al descubierto, numerosas caras de la figura poliédrica en el fenómeno educativo. Cada abordaje expresa un recorte multi-dimensional del tiempo y la educación como fenómeno social.

Es precisamente Durkheim (1996), quien afirma que la educación es un acto social que se diferencia del proceso pedagógico al considerar que la primera es la materia del segundo y que además ocurren en temporalidades diferentes. La educación dice, se expresa como una acción "permanente" ejercida sobre los sujetos; pues no hay un momento en la vida en que una generación no esté en contacto con otra, sometida a la influencia educadora, esa acción permanente está caracterizada por niveles de in-

tencionalidad bajos; es decir, es una "educación inconsciente que no cesa jamás" (p. 69) y en la que las personas son estructuradas y estructuran con sus vivencias una cultura y viven los valores propios de los momentos relacionantes en su vida cotidiana, como un tiempo fluido. Al preguntar a los y las educandos de las plazas comunitarias sobre cómo ha favorecido a enfrentar la vida cotidiana la asistencia al programa educativo, un de ellas expresó esta idea durkheimiana de forma muy clara.

> Pues yo creo que son dos cosas que van de la mano, no puede ser una sola, porque la experiencia de tu vida eso es algo incomparable para la enseñanza, pero también el contenido escolar me ha ayudado mucho.
>
> (*Celinda, 52 años*)

Este escenario representa a los adultos y adultos mayores que son sujeto de este estudio, pues el acervo de conocimientos y habilidades que han adquirido durante su vida ha sido en la lucha de la vida diaria, resolviendo problemas prácticos. Este almacén de experiencias los ha proveído de herramientas para enfrentar los entornos complejos de la vida en Estados Unidos y favorecer su adaptación. Al mismo tiempo, darse cuenta de la necesidad de contar con conocimientos legitimados institucionalmente para acceder a nuevas oportunidades laborales y mejorar sus ingresos o apoyar a sus hijos en el proceso escolar, lo que en algunos casos han sido detonadores para el ingreso a las Plazas Comunitarias e iniciar sus procesos de alfabetización formal, tal como lo expresa Evarista:

> …yo quisiera saber hacer cuentas para salir a trabajar y ayudar, agarrar un trabajo que me dé más dinero.
>
> (*Evarista, 80 años*)

La pedagogía por su parte, que implica las teorías y formas de concebir la educación, se constituye como un fenómeno educativo "intermitente", institucionalizado y formal, un tiempo discontinuo. Este último, agrega Murillo (2009) en el que las personas deben insertar lo educativo a la organización diaria de las múltiples tareas que desempeñan y dan forma y ritmo a su vida cotidiana.

Entre los migrantes mexicanos participantes de la investigación, la actividad escolar, —que no era su actividad prioritaria a la llegada a los Estados Unidos— se suma al itinerario y se convierte en una parte de lo que se es, un rol que hay que interpretar.

> …los miércoles cuando la dejo -se refiere a su hija en la escuela-, paso a recibir mis clases que son de ocho a diez y de diez a once, es una hora de clase de inglés aquí mismo viene una maestra. Después regreso a la casa y sigo haciendo cosas de la casa.
>
> (*Martha, 37 años*)

De acuerdo con la literatura revisada, sobre el binomio tiempo-educación, la perspectiva cuantitativa es dominante. Los temas recurrentes muestran los diferentes marcos temporales que se expresan en los modelos educativos y pedagógicos, tal es el caso del diseño curricular, la organización del tiempo en espacios escolares, el tiempo en el aula, la edad biológica de los educandos con relación a los contenidos a los que deben ser expuestos, el tiempo de la jornada escolar, entre otros.

De acuerdo con Murillo (2009), los modelos educativos pueden entenderse desde tres perspectivas: la primera, "centrada en el pretérito" que pone la mirada de sus procesos en el pasado; los contenidos, tiene su fuente en la herencia sociocultural que es necesaria transmitir a las nuevas generaciones tanto para su mantenimiento como para la conservación de la memoria. Este modelo opera tanto en los procesos de socialización de la vida cotidiana como en espacios formales *intermitentes* de las instituciones escolares.

El segundo modelo, denominado "presentista", se sitúa en la inmediatez de la resolución de problemas prácticos, valora el conocimiento que se usa aquí y ahora para la satisfacción de necesidades cotidianas. Ir a la escuela para obtener un mejor empleo y mejorar el ingreso familiar, en la cotidianidad de los migrantes mexicanos, se expresa de la siguiente manera:

> … me ha ayudado porque tengo más confianza para desarrollarme en mi trabajo porque ocupo llenar papeles y todo eso. Yo durante muchos años había estado mintiendo en mi trabajo sobre si sabía o

no, con las mañas pedía ayuda a otros, así estuve muchos años. Ahora ya puedo sacar cuentas y me siento muy contento.

(*Marcelino, 56 años*)

Con relación a los modelos centrados en el futuro, hay tres aproximaciones: el primero, sitúa el futuro como el fruto del presente; el segundo, que percibe al futuro como una proyección, un proceso formativo que trabaja para que el sujeto consiga prepararse para satisfacer las necesidades del futuro; y el tercero, que ubica al futuro como una utopía, que mueve al sujeto hacia un escenario en construcción, abierto y flexible.

En la escena académica, los estudios de educación y tiempo Murillo (2009) describe que poseen un énfasis cuantitativo, es decir se centran en las formas en las que se usa el tiempo en los procesos escolares y marcan una tendencia sobre los intereses que han guiado el trabajo académico; por otro lado, los estudios cualitativos son un campo emergente.

En lo que respecta a los ritmos escolares, estos han sido particularmente tratados desde la pedagogía y la psicología de la educación, desde tres perspectivas: la cronopsicología, cronobiología y cronopedagogía. De acuerdo con F. Testu (2002), la cronopsicología se refiere a la "dimensión temporal en el estudio científico de los comportamientos… y se encarga de comprender las diferentes maneras en que las personas se adaptan a los cambios del entorno" (p.1); la implicación de esta perspectiva es fundamental para entender fenómenos como el fracaso escolar, el rol de los padres en el proceso educativo, la fatiga, entre otros y sus implicaciones con los tiempos biológicos como el sueño y su relación con variables de tipo sociológico y económico.

La segunda perspectiva se enfoca en el estudio de los factores cronobiológicos, que como afirma (Reinberg, 1979: 36, citado por Moreno, 2002), se centran en "el estudio de la estructura temporal de los organismos, sus mecanismos y sus alteraciones" (p.16) que implican la consideración de las necesidades propias de los estudiantes, tales como; horarios de comida y de sueño que presentan regularidades cíclicas y pueden ser afectados por factores endógenos y exógenos al individuo y provocar baja en el rendimiento escolar por la disincronía de los ritmos biológicos, causando entre otras cosas, fatiga y bajo aprovechamiento (Moreno, 2002).

Finalmente, la perspectiva cronopedagógica se centra en los procesos de planificación educativa, que tanto pedagogos como administradores de la educación realizan a partir del análisis y conciliación de los tiempos biológicos y psicológicos buscando el mayor desempeño de la actividad cerebral de los estudiantes. Además, muestran interés particular en la administración de los recursos económicos y la eficiencia del proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos planteados en la planificación escolar, como horarios de los maestros, jornada escolar, calendarios escolares. Esta perspectiva considera al tiempo como un recurso, mensurable, político incluso, que se negocia en los itinerarios de vida tanto de profesores, administradores como estudiantes, actores principales del proceso educativo.

En el caso de este estudio, el tiempo que las plazas comunitarias establecen para ofertar los programas de enseñanza a migrantes es tan variada como tipo de espacios educativos existen. En el primer capítulo de este libro que se alude a la perspectiva metodológica, se menciona una caracterización de las escuelas destacando los recursos e infraestructura educativa. En este sentido, los horarios de los maestros y las políticas sobre el servicio, responden al recurso y estilo de gestión de cada plaza comunitaria. Los educandos, en este caso, sólo aceptan los horarios y asisten mientras los itinerarios de su vida personal y laboral lo permiten, de otro modo, simplemente abandonan el programa o buscan alternativas que se adapten a sus posibilidades.

Este breve marco explicativo del binomio-tiempo-educación permite hacer visible el camino que ha tomado la producción científica en torno al tema y posibilitó identificar un vacío entorno a la literatura sobre el estudio del tiempo y la educación en adultos y adultos mayores, que más allá de estudios cuantitativos relacionados con formas de distribución de tareas y motivaciones para el estudio de idiomas o cursos de formación continua, muestran una área de oportunidad para abonar a la comprensión de las razones por las que un adulto, además migrante, decide comenzar o regresar a la escuela y las estrategias que toma para organizar su vida cotidiana al incluir en sus itinerarios la actividad académica.

6. Uso del tiempo, rutinas personales y el tiempo escolar en la vida cotidiana de los migrantes mexicanos

Este apartado se cimenta en la relación entre los datos que resultaron de la encuesta y el tramado de declaraciones realizadas por los entrevistados respecto a sus itinerarios y rutinas personales y sobre el lugar que ocupa el tiempo escolar en la vida cotidiana de los migrantes mexicanos en Estados Unidos.

Para la exploración y análisis de las rutinas personales en las entrevistas de investigación, se dio énfasis a las actividades desarrolladas de lunes a viernes, ante la consideración de este periodo como un ciclo que implica regularidades tales como, los días de escuela y las rutinas laborales y domésticas, que en muchos casos, se organizan en función de la asistencia de los hijos o nietos a la escuela, y en algunos casos, los sábados, cuando los educandos asisten a clases a las plazas comunitarias en California. Este ciclo de cinco días implicó, a su vez, micro ciclos, día - noche, que definen el inicio o fin de determinadas tareas. Este periodo elegido, expresa un ritmo particular de mayor actividad y precisión de tareas, a diferencia de los fines de semana (sábado y domingo) que comúnmente son días en que desciende la actividad y las personas favorecen actividades de ocio y consumo (Duran y Rogero, 2009).

La complejidad de actividades que se tejen en ciudades urbanas del estado de California, como Los Ángeles y San Diego (aunque realizamos también investigación con educandos de entornos menos urbanos como Oxnard, California), se insertan en esta continuidad ininterrumpida, aceleración y sobre-posición de tareas, como se expresó anteriormente. Es el escenario donde se ubica la vida de una parte de nuestros entrevistados, sujeta a itinerarios muy variados, incluso inciertos, por ejemplo, el tiempo invertido para llegar de un lugar a otro que puede variar según el tráfico, accidentes, el clima, (desaceleradores de la vida social) y, de esta manera, trastornar la rutina.

En esta urdimbre de actividades, los entrevistados realizaron un ejercicio de auto reflexión sobre su vida, y al ser entrevistados, cuentan aquellas actividades en las cuales ellos son los actores principales y también aquellas que consideran las más importantes para ser contadas. En este sentido, el presente análisis muestra como límite de exploración, los rela-

tos construidos por los sujetos de estudio, debido a que son ellos los que deciden a qué asignarle mayor valor y cómo construir sus secuencias, así como el mencionar qué otras actividades se vuelven secundarias o complementarias. Considerando esto, se presentan y comentan a continuación las rutinas de vida los educandos.

7. Caracterización de los participantes y su vinculación con las categorías de uso del tiempo

Al conocer los datos descriptivos de los participantes de la encuesta reportados de manera extensa en el capítulo dos de este libro, se clasificaron a los estudiantes en dos tipos. En el primer grupo se identificaron a personas cuyo tiempo dedicado a actividades remuneradas o contratadas es la actividad central y a partir de esta, se organiza el resto de su día. Y en el otro grupo, a las personas que no tienen actividades remuneradas y que el centro son las actividades domésticas y de apoyo familiar, es decir, vinculadas con el tiempo comprometido como eje de su itinerario.

De acuerdo con los datos de la encuesta referida en el capítulo anterior, las actividades y ocupaciones a las que se dedicaban los educandos al momento del estudio fueron variadas, cito la información del capítulo: el 48% de las mujeres respondieron que son amas de casa; 7% realiza labores remuneradas de limpieza de casas u oficinas; 5.8% son estudiantes y el resto hace diversas actividades principalmente de servicios, solo el 2.9% no respondió a esta pregunta. Con respecto al grupo de hombres; el 26.8% se dedica a trabajos de construcción y de jardinería; 7% son estudiantes; 5.4% no respondió a esta pregunta y el resto se dedica a diversas actividades principalmente de servicios.

Con relación al reconocimiento de los itinerarios durante las entrevistas, los migrantes tuvieron la oportunidad de exponer el orden, repetición y énfasis de las tareas que realizan. Para organizar y sistematizar las entrevistas se utilizaron las categorías propuestas en tres encuestas de usos de tiempo, como se exponen en la siguiente tabla número dos. Además, se propone una nueva categoría que sintetiza los significados compartidos sobre el sentido de la actividad escolar para los educandos.

Tabla 2

Categorías propuestas para registro del uso del tiempo

ATUS	DAGFINN	ENUT	Nueva Categoría
Cuidados personales	Tiempo necesario	Actividad personal	
Comer y beber			
Actividades domésticas	Tiempo Comprometido	Tareas domésticas	
Trayectos		Traslados	
Actividades cívicas, religiosas y participación en organizaciones		Voluntariado	
Actividades de cuidado a miembros de la familia		Actividad específica	
Compras y pago de servicios		Trabajo no remunerado	
Trabajo y actividades remuneradas	Tiempo Contratado	Actividad productiva	
		Trabajo remunerado	
Actividades escolares		Actividad de estudio	Tiempo Para Ser
Deporte y ocio	Tiempo Libre	Convivencia y entretenimiento	

Fuente: Elaboración propia, con base en las encuestas: *American Time Use Survey* (ATUS); *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo* (ENUT) y la propuesta europea de Dagfinn para el estudio del uso del tiempo.

Una vez organizado el material empírico, continuó la sistematización y el análisis cualitativo de las entrevistas, tal como se ejemplifica en la tabla número tres. En cada transcripción de las entrevistas se identificaron las actividades enunciadas y se clasificaron de acuerdo con la categoría correspondiente. Posteriormente, se realizó un comparativo de los itinera-

rios entre hombres y mujeres para identificar las posibles diferencias. Este proceso se realizó al total de 38 entrevistas individuales a los educandos (hombres y mujeres) producidas por el grupo de trabajo para el proyecto de investigación que arropa este libro; no fueron considerados para este capítulo, las entrevistas grupales de educandos, ni las entrevistas de los profesores de las plazas comunitarias seleccionadas.

Tabla 3

Sistematización de las entrevistas de investigación. Identificación de actividades por categoría temporal

Hora	Actividad	Sexo	Duración aproximada	Categoría (inglés)	Categoría ENUT
Por la mañana	Se baña y arregla	Femenino	No lo expresa (NE)	Personal Care	Actividad personal
	Realiza quehaceres		NE	Household activities	Trabajo doméstico
	A veces cuida de sus nietos y de su hijo		NE	Caring for a helping household members	Actividad específica (Hijo). Cuidado nieto
Por la tarde	A veces tiene un Par-time en un restaurante (miércoles)		NE	Working and work-related activities	Actividad productiva. Trabajo remunerado

6:00-8:20	Cuando no trabaja (solo un día) se va a la escuela (lunes, martes y jueves).		Una hora con 20 minutos	Educational activities	Actividad de estudio tiempo comprometido Tiempo para Ser

Fuente: Elaboración propia en mayo 2019, con base en la *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo* (ENUT) y con datos empíricos del proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Al revisar la totalidad de las entrevistas, se develó que los itinerarios de los educandos migrantes tienen en la mayoría de los casos una estructura común, contemplan levantarse entre 5:00 y 6:00 de la mañana, en general las actividades personales son las primeras en las rutinas; bañarse, preparar desayuno y *lunch* para el esposo o hijos, asisten a los niños para la escuela, luego los traslados casa-escuela de los hijos-trabajo-casa. En la media tarde, varias de las mujeres realizan tareas domésticas como, limpieza del hogar, preparar alimentos, hacer compras. La hora de la comida es entre las 14:00 y las 15:00 horas, una vez que los hijos o nietos vuelven del colegio. Posteriormente, apoyar en las tareas escolares de los hijos. Ya por la tarde-noche se hace presente el consumo de redes sociales o televisión, uso del celular, algunos comentaron que salen a caminar a los parques cercanos a sus casas. Ya entrada la noche, preparan los alimentos y cenan, mientras conversan en familia, ven la televisión juntos y se disponen para ir a dormir cerca de las 10:00 u 11:00 de la noche.

Esta estructura en la más común, aunque hay variaciones dependiendo de si la persona tiene un trabajo remunerado o no. Cuando no existe trabajo remunerado, la mayoría de las personas se desempeñan realizando tareas de cuidados de niños o de personas con alguna discapacidad, o enfermas. En menor medida, los entrevistados realizan por las tardes actividades de lectura, tareas escolares o de socialización. Viven muy apegados a la vida familiar, con pocas actividades relacionadas con la participación en

actividades voluntarias o de entretenimiento fuera del ámbito doméstico.

El tiempo de la escuela, es un tiempo que se inserta en la conciliación del itinerario de cada entrevistado, en todos los casos es un tiempo que forma parte de su vida cotidiana, aunque no fue mencionado por ellos en todos los casos durante la entrevista, quizá daban por hecho que al ser entrevistados como estudiantes, nosotros podríamos suponer que es algo que hacen; no podríamos tomarlo como justificación. Sin embargo, como se verá en capítulos posteriores, las motivaciones expuestas por los entrevistados ayudan a entender las razones por las cuales, acudir a las plazas comunitarias, se ha convertido en una actividad vital.

El siguiente testimonio representa el itinerario de una mujer migrante que organiza su vida entre el tiempo laboral, doméstico, atención de la familia y, a su vez, integra la experiencia educativa como una posibilidad de motivación hacia sus hijos y un motivo para salir de la rutina.

> Me levanto como a las seis quince, le preparo el desayuno a mi hijo, de ahí lo traigo a la escuela, él va a la *High School* que sería la preparatoria. Después voy a trabajar, trabajo limpiando casas, de ahí llego a la casa y me pongo a hacer cualquier cosa: leer un libro, ver *Facebook*. Mi hijo no regresa solo de la escuela, yo lo llevo y de regreso, lo deja el autobús en la casa. Él entra a las siete veinte y sale a las dos veinte. Al menos, tratamos de comer juntos una vez al día si se puede. Yo vivo con mi mamá y mi hermana y pues todos tenemos diferentes horarios de trabajo, al menos una vez a la semana tratamos de cenar juntos.
>
> *(Lourdes, 2018)*

Al respecto de la experiencia educativa en su vida, ella misma expresa:

> …yo voy a la escuela, no porque me gusta mucho, sino porque siento que es una motivación para ellos -hijos-,…pienso que es bueno venir, pues se puede desestresar, salir de la rutina de casa y es una experiencia muy bonita…
>
> *(Lourdes, 2018)*

En el caso de los educandos hombres, las actividades cotidianas poseen otra estructura, de acuerdo con la encuesta referida para nuestra investigación, cerca del 80% de los hombres participa en una actividad remunerada, que los coloca fuera del espacio doméstico la mayor parte del día, por lo tanto, su participación en actividades en el hogar y de crianza, es menor, y perciben su asistencia a las plazas comunitarias como una oportunidad para aprender a leer y escribir, lo que les brinda seguridad y beneficia en el proceso de socialización.

> Yo me levanto a las seis treinta, a las siete ya entro a mi trabajo, a veces salgo a las siete, no tengo horario,…depende si llegó una orden que tenemos que sacar y ni modo de decirles que no, cuando hay trabajo, hay que aprovechar. Después del trabajo llego a mi casa, ceno y platico con mi familia, convivimos, agarro un libro y comienzo a mirar.
>
> Los lunes, tengo que ir a la escuela, llego temprano y me baño, a veces ni ceno porque el tiempo se va rápido. Llego a la casa de la escuela, me pregunta mi esposa cómo me fue, vemos la televisión y nos dormimos. No salimos entre semana. Los domingos es cuando salimos a convivir con amigos.
>
> Entré - a la escuela- porque un día quiero aprender a leer la Biblia y leerles un cuento quizás a mis nietos, pero leerlo, no nomás contarles lo que me contaron, sino agarrar un libro y leerlo.
>
> *(Máximo, 42 años)*

En relación con la concentración de tareas en el ciclo diario, se destacan en las entrevistas que para el caso de las mujeres, la dinámica matutina está determinada por actividades de cuidado personal o relacionadas con el tiempo comprometido; como actividades domésticas, atención a miembros de la familia y traslados, que se concentran por las mañanas, como se observó en el testimonio citado arriba. En relación con las actividades remuneradas que consisten principalmente en la limpieza de casas y oficinas, completan la jornada matutina.

El tiempo dedicado a las actividades escolares, de acuerdo con lo reportado en la encuesta, se distribuye en el caso de las mujeres, el 38%

acuden en la mañana una vez que han dejado a los nietos o hijos en la escuela y antes de volver a casa para preparar comida, el 39% reportan asistir por las tardes-noches, una vez que se han liberado de las actividades domésticas y de cuidados familiares, dándose un espacio para su desarrollo personal. Sólo el 4.7% acuden los sábados y el 10% tiene un horario variable en función de sus itinerarios relacionados con las actividades más predominantes, así lo expresa una de las estudiantes:

> yo siempre digo que nunca es tarde y aquí sigo, nunca es uno mayor, si quisiera uno puede", motivada por apoyar a sus hijos, ponerles el ejemplo, la impulsa a visualizar que la edad no debe ser una barrera para alcanzar sus propósitos.
>
> (*Eugenia, 48 años*)

> …como le digo a veces voy en la mañana…cuando ya se van a la escuela -los nietos- pero cuando los cuido… ya le digo a mi hija: ya puedes llegar, ya cuida a los niños y ya me voy, llega, y ya me vengo a la escuela…
>
> (*Carmen, 62 años*)

En el caso de las mujeres que se dedican al hogar y que representan el 48% (como se vio en el capítulo dos), sus rutinas tienen como centro, las actividades de tiempo comprometido antes que cualquier otra actividad, pues el sentido de responsabilidad hacia la familia y el desarrollo de los hijos y nietos es una prioridad. En relación al tiempo de ocio y recreación, donde destacan actividades tales como ver la televisión, conversar en familia, se efectúan casi exclusivamente por la tarde noche, una vez que la familia está reunida, cerrando con esto la agenda del día.

Respecto al número de horas que asisten los estudiantes a las plazas comunitarias, puede variar entre dos y tres horas por semana, en lo que corresponde al programa curricular, en algunos casos, asisten dos horas más para cursos de inglés o computación. Cabe mencionar que los profesores que participan en los programas de enseñanza en las plazas poseen diferentes condiciones en función del tipo de escuela en la que colaboran, como lo señala el capítulo uno de este libro.

Algunos profesores son voluntarios, no reciben ningún tipo de apoyo económico, incluso ponen de su bolsa para copias y materiales; su pago es la satisfacción de ayudar a que los adultos aprendan a leer, escribir, hacer cuentas y apoyar con el propósito de que los estudiantes sean más independientes. En estos casos, las horas y grupos semanales que manejan son limitados -disponibilidad del docente-, a diferencia de otras plazas donde las condiciones de infraestructura y apoyo económico favorecen el número de horas y las condiciones de enseñanza. Al respecto una de las estudiantes comenta:

> …estamos a gusto y pues que hubiera otro día, o dos días, tres días que nos durara de clases, la maestra dice que no, porque muchos no pueden, pero ahorita es un horario bien de las 5 a las 8 está bien, pero a veces tienen ocupado aquí, como los viernes dan computación y a veces que hay juntas, las hacen allá o las hacen aquí, por eso yo digo que no nos dan otro día más, es lo que quisiéramos que nos dieran otro día. Tres días mínimo.
>
> *(Martha, 52 años)*

Otras entrevistadas expresaron su tristeza por la reducción de horas al programa:

> …antes veníamos dos veces a la semana, pero recortaron eso y si dijimos chin y antes eran tres horas,…ahora solo dos y una vez a la semana….
>
> *(Angélica, 43 años)*

En general, se observó que en las sugerencias hacia las plazas comunitarias, los educandos solicitaron la ampliación de los horarios o días de atención, sin embargo, están conscientes de que en muchos de los casos la situación económica restringe que esto suceda. Una observación presentada en todos los casos, al referirse a sus profesores y sobre todo en los que éstos participan como voluntarios se refiere a:

> …nuestra profesora, nuestra tutora nos da un tiempo, y yo le agradezco mucho a ella, yo siento que por ella vamos a tener nuestro certificado de primaria, porque ella nos da un día de su tiempo en su casa, nos da hasta 4 o 5 horas y si puede ella más, y eso para nosotros, bueno para mí, es mucho, porque ella deja de hacer sus tareas por dedicarse a nosotros…
>
> *(Francisca, 80 años)*

Este sentir lo comparten diferentes entrevistados en diferentes plazas comunitarias. Hay un gran afecto por los profesores y el apoyo incondicional de estos para que los estudiantes alcancen sus propósitos, el programa es una red de personas que se ayudan, que proporcionan además de sus conocimientos, un recurso muy valioso: su tiempo.

Para los hombres es común acudir a la escuela por las tardes o los sábados, conciliar el trabajo y la escuela le resulta complicado de acuerdo con lo que mencionaron en las entrevistas:

> Es muy bonito el querer venir - a la escuela - aunque es un poquito complicado el trabajar y de nuevo venir a la escuela. …no hemos estado de verdad todos los lunes, le soy sincero que a veces salgo tarde -del trabajo- y ya no puedo venir, pero cuando tengo tiempo sí estoy viniendo.
>
> *(Máximo, 42 años)*

Como se ha expuesto, los itinerarios de vida de las mujeres y hombres migrantes muestran una diferencia clara relacionada con el involucramiento que tiene la mujer en tareas no remuneradas pero que son esenciales para el funcionamiento de la estructura familiar. Por otro lado, el rol masculino se centra en el trabajo remunerado y colaborar en el ámbito doméstico a través de su ingreso.

Para todos los entrevistados, asistir a la escuela ya forma parte de sus itinerarios y no se visualizan dejándola fuera debido a las diferentes motivaciones que esto implica en sus vidas. Conciliar los horarios laborales y escolares en la vida adulta es una situación compleja, aunado con los escasos horarios de atención que se ofrecen en las plazas comunitarias, por lo que el avance pareciera ser poco.

Sin embargo, como ya fue mencionado en el capítulo anterior, las diferencias por género en la experiencia educativa analizada en la encuesta, en muchos casos, las mujeres presentan un avance significativo más que los hombres en su proceso de enseñanza formal (aunque fueron más las mujeres que respondieron). De igual manera, se destaca el aprendizaje del idioma inglés que es una de las clases que contribuye a mejorar sus proyectos de vida educativo y profesional en el país residente.

Conclusiones

Si es verdad que "la vida no es más que un repertorio de quehaceres" (citado en Del Barrio, 2007) tal como expresa el filósofo español Ortega y Gasset, estos quehaceres poseen diferentes significados para cada sujeto que los interpreta. El tiempo de la escuela o como se propone en este texto, el *"tiempo para ser"*, aquel que se concilia y encaja en los itinerarios y esquemas de sobrevivencia de los educandos migrantes, es un tiempo bien invertido y con un alto valor que no habían podido tener antes, pues las prioridades eran otras. Aunque después del ingreso a la escuela, se convierte en un tiempo que encierra más que un saber hacer.

Un tiempo valorado no sólo por los propios educandos, si no por los maestros, los hijos y nietos y de los estudiantes, —que como se expone en varios capítulos de este libro— la familia juega un papel fundamental en este proceso, tanto de apoyo, motivación y soporte. Este ambiente favorece a que este tiempo para ser, cobre sentido para todos y promueva un crecimiento personal, independencia y valor agregado a su vida cotidiana.

Este trabajo de investigación permitió reconocer lo valioso del ejercicio docente, de su esfuerzo y dedicación, de los esfuerzos que para cada plaza comunitaria representa mantener vivo este programa, de los desequilibrios y condiciones en que operan; la experiencia que representa para cada uno de los educandos migrantes, quienes más allá de nombrar las carencias que algunas plazas comunitarias presentan, su foco de atención son las personas y las relaciones que establecen en estos espacios para alcanzar sus objetivos personales y que el tiempo que invierten en el traslado, clases, asesorías y tareas, valga la pena.

Finalmente cabría expresar que hay mucho trabajo que realizar sobre el tema, pero sobre todo visibilizarlo, documentar estas experiencias para

poder gestionar que los recursos fluyan, que se muevan más iniciativas hacia esta labor, que permitan su continuidad. Esperamos que los textos contenidos en este libro, sensibilicen y hagan tomar acción a quienes les corresponde proponer políticas y tomar decisiones.

Fuentes consultadas

Bibliográficas y electrónicas

American Time Use Survey (ATUS), (2017). Bureau of Labor Statistics. Consultado en http://bls.gov/tus/ el 7 de noviembre de 2018.

Beriain, Josetxo. (2009). "Las formas complejas del tiempo en la modernidad" en Acta Sociológica, núm. 49, mayo-agosto, pp 71-99, México: UNAM. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2009.49

Boshier, R. (1976). Factor analyst al large: a criticar review of motivational orientation literature. Adult Education. 27(1), 24-47. Consultado en https://doi.org./10.1177/074171367602700103; el 16 de octubre de 2018.

Duran, H. Y Rogero, G. (2009). La investigación sobre el uso del tiempo. Cuadernos metodológicos No. 44 del Centro de Investigaciones Sociológicas. España. pp. 215.

Durkheim, Émile, (1996). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyacán. pp.131.

Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (ENUT), (2014). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia. Consultado en www.inegi.org.mx/programas/enut/2014/default.html el 7 de noviembre de 2018.

Lewis, J. D. y Weigert, Andrew J. (1992). "Estructura y significado del tiempo social" en Tiempo y Sociedad, No. 129. Ramón Ramos Torre (Comp.). Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 89 – 131, Siglo XXI.

Moreno, i Oliver, Francesc, X. (2002). *Cronobiología escolar*. Asuntos educativos. PROFORHUM, Lima, Perú. Consultado el 14 de febrero de 2019 en http://www.francescxaviermoreno.com/DocsCKeditor/files/Psicopedagogia/16CRONOBIOLOGIAESCOLAR.pdf

Murillo G, Miguel A. (2009). *Las temporalidades de lo educativo* en: Valencia, García G. coord. El tiempo en las Ciencias Sociales y las Humanidades. Colección Debate y Reflexión. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 289-320.

Del Barrio Truchado, Elena. (2007). "Uso del tiempo entre las personas mayores" en: Boletín sobre envejecimiento. Perfiles y Tendencias, núm. 27., marzo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid. Consultado en https://docplayer.es/324343-Uso-del-tiempo-con-las-personas-mayores.html

Ramos, T. R. (2009). "Metáforas del tiempo en la vida cotidiana: una aproximación sociológica" en Acta Sociológica, núm. 49, mayo-agosto, pp.51-69, México: UNAM. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2009.49

Testu, F. (2002). Ensayo: Los ritmos escolares, acercamiento cronopsicológico. Seminario Internacional Complutense: Ritmos psicológicos y Jornada escolar. Madrid. Traducido por Laura Ramírez. Recuperado el 14 de febrero en http://www.ampagaldos.com/ampa/attachments/article/136/Ritmos%20psicol%C3%B3gicos%20y%20jornada%20escolar.%20F.%20Testu.pdf

Capítulo IV

Algunas consideraciones sobre la experiencia educativa: aprendizajes, motivaciones y redes de apoyo social

Jonás Larios Deniz, Juan Pablo Angulo Partida,
José Manuel de la Mora Cuevas, Alberto Paul Ceja Mendoza

Resumen

México tiene un rezago educativo en su población mayor de 15 años; y muchas de estas personas habitan en Estados Unidos. Ante tal situación, el gobierno mexicano y las organizaciones de migrantes han implementado como estrategia la educación para los adultos, con el objetivo de disminuir la brecha educativa entre los mexicanos migrantes. Un aspecto medular en esta tarea es analizar la percepción de la experiencia educativa de quienes deciden iniciar o retomar la instrucción formal, la cual incluye sus motivaciones, aprendizajes, relaciones sociales y de apoyo familiar, el cumplimiento de deberes escolares, y la convivencia con otros estudiantes.

Para conocer esta experiencia retomamos parte del debate académico de la educación para adultos migrantes y el rezago educativo de esta población; también incluimos algunos datos descriptivos del proyecto de investigación sobre educandos migrantes que estudian en plazas comunitarias en ciudades de California. Así, concluimos que el reto para la educación en adultos -en este contexto-, es generar que le otorguen un valor práctico a la educación para los migrantes de habla hispana en Estados Unidos.

Palabras clave: Estudiantes migrantes, Educación para adultos, Experiencia educativa.

Introducción

México tiene un 34% de rezago educativo en su población de 15 años o más edad, lo que significa que dichas personas no saben leer, escribir, o no han iniciado o concluido la primaria o secundaria, y no han sido atendidos por el sistema escolarizado (Ramírez y Víctor, 2010). Para atender tal problemática, el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) en lo general, y el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en lo particular, buscan que las personas jóvenes y adultas, puedan desarrollar competencias y habilidades básicas, así como resolver problemas cotidianos, considerando y valorando los conocimientos previos de los estudiantes adultos (Ramírez y Víctor, 2010).

El MEVyT se suscribe en el marco de una sociedad pluricultural con cambios y retos globales, con este modelo, se pueden seleccionar los módulos de aprendizaje por estudiar, que permiten certificar la primaria y la secundaria. Este modelo se implementó en el extranjero, en algunas ciudades de Estados Unidos con la supervisión de los consulados mexicanos (INEA, 2006).

Por lo general, muchos jóvenes y adultos que no han concluido su educación secundaria cuando emprenden su primer viaje al vecino país con el propósito de buscar empleo (Levine, 2008), e involucrarse de manera inmediata en el sector de la construcción, en los servicios o en el comercio informal, si se trata de hombres; mientras que las mujeres jóvenes, suelen ser empleadas como trabajadoras domésticas (Pieck, 2001).

En el presente capítulo se debaten algunas consideraciones sobre la experiencia educativa de los migrantes latinos, mexicanos en su mayoría, que habitan en distintas ciudades de California en Estados Unidos. En particular, se destacan puntualmente los siguientes tópicos: la educación de los migrantes mexicanos en el vecino país, la motivación en la educación del adulto migrante, los retos de este sector educativo, la importancia de las redes familiares y, un apunte descriptivo sobre los resultados cuantitativos de la investigación referida en este libro.

1. La educación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos

Un sector de migrantes mexicanos que llegan al vecino país, no poseen una educación básica en su idioma materno, esto aumenta las dificultades para adaptarse a un contexto escolar en inglés, situación que tiene como consecuencia que tengan altas cifras de deserción a nivel de *high school* (Tinley, 2006). Tal problema, ya lo había identificado la *United States General Accounting Office* en 1994, al encontrar que los mexicanos que habitan en los Estados Unidos tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela. En un 34% si nacieron en Estados Unidos, o hasta el 43%, si lo hicieron en México.

En adición a lo anterior, el migrante suele tener niveles de escolaridad menores que la población mexicana que decide permanecer en México (Durand y Massey, 2003 en Tinley, 2007). Aunado a ello, el 25% de los jóvenes mexicanos de 15 a 17 años en Estados Unidos, no ingresa al sistema educativo de este país después de migrar (Vernez y Abrahamse, 1996, en Tinley, 2006). Para el 2005, menos del 15% de los inmigrantes latinoamericanos jóvenes continuaron sus estudios en algún *college*, en contraste, más del 50% de los jóvenes inmigrantes africanos y asiáticos lo hicieron (Erisman y Looney, 2007).

De acuerdo con Gándara (2008), citado en Tinley (2007), los jóvenes mexicanos e hispanos en Estados Unidos suelen pensar que la universidad no es para ellos, debido a que solo el 25.6% concluyen *high school,* cifra que aumenta al 31.7% si nacieron en Estados Unidos. Además, existe el problema de la situación migratoria de sus padres, lo que dificulta acceder a programas de financiamiento educativo (Erisman y Looney, 2007).

Otra variable, es el momento en el que llegan los migrantes a los Estados Unidos, los 13 años es la edad máxima cuando un mexicano arribado a los Estados Unidos tiene más probabilidades de lograr un nivel educativo similar a sus pares nacidos allá (Chiswick y DebBurman 2003), situación que no difiere mucho de los latinos en general. Básicamente debido a la adaptación requerida ante un nuevo idioma y cultura (Erisman y Looney, 2007). Además, la pobreza de los migrantes recién llegados, también es un factor que afecta el que éstos no accedan al sistema educativo norteamericano, contribuyendo con ello a la existente correlación entre el nivel de escolaridad y el nivel de ingresos observados en dicho país (Levine, 2008).

Con todo lo anterior, la relevancia de analizar la experiencia en la instrucción educativa en migrantes mexicanos en Estados Unidos, se debe, como lo argumenta Levine (2001, en Tinley, 2006), a las grandes desventajas educativas que tienen los hispanos en Estados Unidos quienes suelen estar destinados al subempleo y la pobreza.

A pesar de este escenario desalentador, la situación ha estado cambiando en México, en la encuesta intercensal 2015, se encontró que la población analfabeta mayor a 15 años ha disminuido poco más de medio millón entre 2010 y 2015 de acuerdo con INEGI (2015). Esto debido a los esfuerzos gubernamentales en el ámbito de la educación de las personas adultas, definida como aquella que es postescolar, teniendo por finalidad una acción supletoria, reparadora y sustitutiva de una enseñanza primaria (INEGI, 2015). La educación para los adultos tiene uno de sus debates en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar (Senegal), donde diversos países se comprometieron a lograr la *Educación para Todos*, movimiento iniciado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien (Tailandia) en 1990 (UNESCO, 2008).

Además, se ha demostrado que la existencia de un programa curricular enfocado al adulto contribuye a mejorar la calidad de vida de éste en todas sus dimensiones, por ejemplo salud, bienestar, empleo, vida social y cívica (Limón, 1990; UNESCO 2017).

2. La motivación y la educación del adulto migrante

Las personas adultas cuando son estudiantes tienen rasgos particulares, por lo que es necesario reconocer que -en su proceso de aprendizaje- influye su historia de vida, experiencias y motivación (Camacho, I., Gómez, M. G. y Pintor, M. M., 2015). Los adultos suelen tener ideas más claras sobre lo que es importante aprender, perciben el tiempo de forma diferente a los niños, su experiencia les permite llevar a la práctica lo aprendido en clase, son más críticos respecto a la información que contradice su experiencia, sus motivaciones son más intrínsecas, reclaman un trato más igualitario en los procesos de enseñanza, y están más orientados a los problemas que a las materias, por mencionar algunas diferencias (Medina, 2000).

Los adultos necesitan cubrir ciertas necesidades educativas, de acuerdo con Rice (1997; citado en Medina, 2000), éstas consisten en eliminar

la ansiedad relacionada con la eficiencia y los resultados, así como tener la oportunidad de expresar lo que saben, considerar tareas que resulten relevantes y posean sentido para ellos, organizar la información en categorías significativas, y enfocarse en la relevancia o la aplicación de lo que han de aprender, de acuerdo con el mismo autor (2000).

Debido a las características enunciadas del estudiante adulto, es preciso contar con un diseño pedagógico que las considere para el logro de aprendizajes significativos, para ello es central impulsar los cuatro momentos metodológicos incluidos en el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT): Recuperación y reconocimiento de experiencias y saberes; síntesis, reconceptualización y aplicación de lo aprendido; comparación, reflexión, confrontación y cambio; búsqueda y análisis de nueva información (INEA, 2015a).

En tal caso, la educación para adultos implica esfuerzos, tanto pedagógicos, como sociales, económicos y políticos, ya que tal estrategia está dirigida a una población con características, estructuras e intereses propios (Ramírez y Víctor, 2010). En lo particular, la educación para los adultos otorgada por el INEA en México, ha cruzado la frontera del norte, para ofertarse a los mexicanos radicados en Estados Unidos. Tal acción implica la formación de plazas comunitarias, las cuales deben estar basadas en un Programa de Trabajo (INEA, 2015b).

La implementación de plazas comunitarias ha generado para el 2015, el registro de 5008 nuevos usuarios en el SASACE (Sistema de Seguimiento y Acreditación para Comunidades en el Exterior); siendo las más concurridas, las correspondientes a los Consulados de Albuquerque, Dallas, El Paso, Atlanta, Los Ángeles, Chicago, Fresno, San Diego, Washington D.C. y Nueva York (INEA, 2015a). Sin embargo, estas plazas han presentado algunas problemáticas relacionadas a la falta de capacitación o acreditación de los coordinadores en técnicas de enseñanza (Tinley, 2007).

Uno de los aspectos más relevantes que se deben considerar al explorar la experiencia educativa de los migrantes, es la motivación. El desplazarse a una plaza comunitaria después de largas jornadas laborales, o el destinar tiempo a la instrucción educativa en detrimento de invertirlo con su familia o en actividades recreativas, hace que la motivación sea un factor importante para decidir inscribirse a un programa de educación para adultos.

De acuerdo con Woolfolk, la motivación inicia el proceso de aprendizaje, para después continuar y dirigir la conducta (Ospina, 2006). Por lo tanto, esta motivación inicial tiene que trasladarse al mismo proceso educativo, para beneficiar a la motivación de mantenimiento sin que el proceso enseñanza-aprendizaje sea entendido desde una perspectiva paidocéntrica (Medina, 2000).

La motivación como concepto psicológico se emplea para explicar el comportamiento voluntario. Desde la perspectiva del modelo motivacional de Pintrich (1994, en Anaya y Anaya, 2010), la motivación académica consiste en querer tener un buen desempeño en clase, por lo que dicho deseo se traducirá en conductas voluntarias, como la asistencia a clase, el hacer tareas e incluso concluir el programa. A diferencia de otros grupos etarios, los adultos suelen estar motivados, ya que deciden -de manera voluntaria- participar en un proceso de formación. El reto en todo caso sería mantener la motivación, por lo que enfocadas a estas personas deben buscar mejorar su autoestima, eliminar el miedo y la ansiedad, hacer perceptibles los resultados, y aplicar los aprendizajes obtenidos (Medina, 2000).

3. Retos de la educación de migrantes

La Universidad Autónoma del Estado de México (2014), identificó los impedimentos que las personas refieren para no inscribirse a algún programa de educación para adultos, entre las más citadas están la falta de tiempo, padecer alguna enfermedad, y el sentirse mayores, situaciones que corresponden al 85% de los casos. La cuarta razón es porque simplemente no les gusta estudiar. En este mismo estudio, se identificó que el interés por estudiar decrece con la edad, y que las mujeres muestran más interés por el estudio que los hombres, según la misma institución (2014).

Además, se ha discutido que ni la pobreza y la falta de empeño de las familias, son las únicas responsables porque los adultos decidan no reanudar o comenzar sus estudios, sino que son las experiencias negativas en los procesos educativos los que limitan el ingreso de nuevos elementos al INEA (Tinley, 2006). Por lo que es necesario, conocer las peculiaridades de los migrantes mexicanos que habitan en Estados Unidos, y aumentar el compromiso en mejorar la experiencia educativa de los adultos. De igual forma, se tiene que pensar en proyectos de educación permanentes, enfo-

cados en el desarrollo de habilidades y destrezas que posibiliten el aprendizaje posterior (Limón, 1990).

El concepto de *best practices*, pone atención en las estrategias de enseñanza adecuadas según la cultura de los estudiantes (Eugenio García, 1988, en Tinley, 2006). Algunas de estas "mejores prácticas" fueron identificadas por Tamara Lucas y sus colaboradores (1990; en Tinley, 2007) en cinco *high schools* de California y Arizona. Las prácticas educativas consideradas como exitosas en el alumno latino deberían ser las que se tomen en cuenta para favorecer la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo estadounidense, y la reincorporación o inicio en programas como los ofertados por el INEA, en el caso de los adultos.

Un aspecto relacionado con la motivación educativa es la percepción de lo útil que podría ser finalizar la escuela, así lo descubrió Martha Franco en Coyula, Puebla, población rural con alta migración (Tinley, 2007). En este estudio, los participantes se mostraron más motivados a aprender inglés que a terminar la primaria o secundaria, debido a que dicho idioma les permitiría mejoras laborales y salariales (Tinley, 2007).

4. La educación y las redes familiares

En el presente artículo otra de las variables consideradas para definir la experiencia educativa fue el apoyo familiar, como se comentó en los capítulos dos y tres de este libro. El hecho de invertir en la educación para los adultos no sólo beneficia al estudiante en cuestión, sino que puede tener alcances más amplios. Por ejemplo, un indicador de los recursos económicos disponibles para los jóvenes inmigrantes es el logro educativo de sus padres (Hill, 2004). Por lo tanto, la inversión en la educación para los adultos tiene un efecto en las generaciones subsecuentes, ya que existe una relación, entre la educación de los progenitores, en especial el de la madre, con el nivel alcanzado por sus hijos (UNESCO, 2008).

La brecha educativa ha convertido a los latinos en el grupo más segregado de la población escolar en Estados Unidos, limitando con ello las aspiraciones, oportunidades y opciones, incluso de los hijos de los migrantes (Levine, 2008). De acuerdo con Wright Cream, en la ponencia para la Segunda Consulta Mundial de UNICEF sobre Enfoque de Programación basado en los Derechos Humanos *HRBAP in Education: Global perspectives,*

challenges and options, celebrada en Quito en el 2003; al no atender a la educación de los adultos migrantes, se corre el riesgo de que la brecha educativa entre los menos afortunados y los que pueden acceder a la educación no se cierre en el futuro inmediato (UNESCO, 2008).

La relación entre la educación de los padres y sus hijos, se puede explicar por la teoría de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978; citado en Losey, 1995), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. En consecuencia, el hecho de que un progenitor cuente con cierto nivel educativo podría incentivar y apoyar a otros miembros de la familia por medio de la transferencia de conocimientos, por lo que el nivel de instrucción de un miembro de la familia beneficiará en lo académico a los demás (Losey, 1995).

La diferencia de género también es un factor que sale a relucir cuando se trata de educación en adultos. En algunos casos, la maternidad temprana y otras variables asociadas al género impiden que las mujeres completen su educación básica, pudiéndola reanudar cuando la edad de sus hijos les permite continuar con sus estudios (Limón, 1990). Lo anterior, junto a la revalorización del papel social de la mujer, ha contribuido a que las mujeres se interesen más por instruirse. Sin embargo, todavía hay barreras que se deben surcar, como la convivencia conyugal y la responsabilidad hacia el cuidado de los hijos (Limón, 1990). En la investigación académica que sustenta este libro, en diversos momentos de los capítulos hacemos mención a la forma en que las mujeres se apropian de los programas educativos de plazas comunitarias.

Respecto a la brecha de género, la Agenda Mundial de Educación 2030 reconoce que la igualdad de género requiere que las mujeres y hombres tengan acceso a los diferentes niveles de enseñanza y adquieran las mismas competencias; dependiente el contexto y pese a los esfuerzos realizados, se siguen presentando desigualdades de género en el acceso, logro de aprendizajes y continuación de la educación. En cuanto a las mujeres, representan dos tercios de los 750 millones de adultos que carecen de conocimientos básicos de alfabetización (UNESCO, s.f.).

Incluso Harvey y Anderson (2005 citados en Tinley, 2007), descubrieron que las mujeres hispanas tienen mayor probabilidad de obtener un certificado de *high school* (67.7%), en comparación con el 56% de los hombres. Esto se explica porque las mujeres suelen participar menos en pandillas, y ser más hogareñas, siendo solo el embarazo a temprana edad un factor de riesgo común para desertar de la escuela. Mientras que los varones migrantes, tienen mayores incentivos para dejar de estudiar; es decir, trabajar, tener ingresos propios y apoyar a su familia (Tinley, 2007).

Además de los factores sociales y económicos expuestos, también se debe atender la experiencia educativa personal y sociocultural de los inmigrantes inscritos en los programas de educación, reflejada en sus creencias, expectativas y costumbres, aspectos que influyen en la percepción que tiene el adulto hacia la educación (Mateos, 2009). Razón por la que en la educación para los adultos, se debe considerar y reconocer la relación del sujeto con su cultura y su contexto social (Limón, 1990). Sin olvidar que el adulto debe tener un papel participativo en su proceso educativo (Ramírez y Víctor, 2010).

5. La experiencia educativa: hallazgos descriptivos

Como ha sido mencionado en este libro, el objetivo de la investigación fue conocer la percepción de la experiencia educativa de los adultos migrantes inscritos en los programas del INEA en las plazas comunitarias en California, Estados Unidos. Con relación a la perspectiva cuantitativa, se aplicó un cuestionario en 26 escuelas a 262 educandos (como se mencionó en los dos capítulos iniciales de este libro). Uno de los apartados del cuestionario incluyó preguntas relacionadas con la experiencia educativa, para efectos de este escrito, en particular recuperamos algunas variables de este instrumento, a saber: motivación para el estudio, apoyo familiar, cumplimiento de tareas, convivencia entre los educandos como compañeros de clase y apoyo en la realización de tareas.

La tabla número uno expone estos resultados. Se alude a cinco preguntas que muestran información de la experiencia educativa a partir de la *escala de liker* con tres posibilidades de respuesta el grado de conformidad de los educandos. Como se aprecia en la tabla, la respuesta con mayor frecuencia de los educandos fue, "sí estoy de acuerdo" en las cinco preguntas.

Esto nos refleja que la mayoría de los educandos tienen una experiencia educativa que contribuye a generar motivación a sus familiares en la continuidad educativa, a recibir apoyo de sus propios grupos familiares para que termine sus estudios, y el apoyo para la realización de tareas escolares.

Tabla 1

Experiencia educativa con temas específicos (preguntas 29-33 del cuestionario)

	No estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo ni en desacuerdo	Si estoy de acuerdo	No contestó	No aplica
Pregunta 29: ¿Estudiar ha **motivado** a sus hijos y familia en sus estudios?	.4	6.2	89.2	3.8	.4
Pregunta 30: ¿Su **familia** le apoya siempre para que termine sus estudios?	3.4	11.1	83.9	1.5	0.0
Pregunta 31: ¿Asiste **puntualmente a clases**?	2.3	22.2	72.0	3.4	0.0
Pregunta 32: ¿Cumple con sus **tareas escolares**?	5.0	19.5	71.6	3.8	0.0

Pregunta 33: ¿Recibe **ayuda de familia o amigos** para la realización de las tareas escolares?	16.5	21.1	59.8	2.3	.4

Fuente: Elaboración de los autores con base en datos de la encuesta realizada en 2018, para el proyecto de investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* (CONACYT-INEE).

Como puede verse, el aspecto motivacional hacia otros juega un lugar central en el aprendizaje de los educandos migrantes, es ahí donde la experiencia educativa tiene un impacto social y familiar, pues no sólo son los propios educandos quienes se sienten motivados en el estudio, sino que lo proyectan y transmiten a otros, eso es un valor agregado a destacar en esta investigación. Este apoyo familiar para el desarrollo y conclusión de los estudios, cumple también una función importante en estas consideraciones en torno a la experiencia educativa.

Para la respuesta sobre el cumplimiento de las tareas escolares (pregunta 32) retomamos la ocupación de los educandos como una variable importante para conocer esta experiencia educativa. En la encuesta referida, los educandos podrían responder libremente la actividad a la que ellos se dedicaban. No pretendemos retomar la lista completa de todas las actividades ocupacionales que registraron los educandos, sólo destacamos que las actividades que posibilitan dedicar tiempo al estudio como lo son: el trabajo de campo (campesinos), el cuidado de personas mayores y los que se asumen como estudiantes (en su tiempo dedicado a ello), son los que asumieron cumplir más con sus tareas escolares. A diferencia de quienes se asumieron como amas de casa, cocineros, empleados varios, jardineros y el personal de restaurantes.

Conclusiones

Conocer el perfil de los migrantes mexicanos que viven en Estados Unidos y que deciden reanudar o comenzar a estudiar cualquier nivel de la educación básica mediante el INEA, ayudará a implementar estrategias específicas para hacer la experiencia educativa, enriquecedora, práctica y relevante para los involucrados. Para ello, se debe identificar la motivación inicial que hizo que cada individuo se inscribiera en los cursos de educación para adultos ofertados en las plazas comunitarias en el exterior y así fortalecer el origen de esa motivación.

También se identificó que la educación en adultos no es un fenómeno individual, sino que se necesita una red de apoyo para que la experiencia educativa sea exitosa. Por ejemplo, se encontró que los hijos de migrantes suelen apoyar a sus padres u otros miembros de la familia en las tareas escolares, y el hecho de que un padre de familia viva la experiencia de un proceso, existe en los Estados Unidos entre los mexicanos y otros grupos étnicos y nacionales. Así, los esfuerzos del INEA no solo deben verse reflejados en los individuos inmediatos que reciben el beneficio de manera directa, sino de todos los miembros de su contexto familiar.

Además, se debe trabajar en revalorizar la educación formal en las personas de mayor edad, quienes además perciben menos apoyo de sus familiares en la realización de tareas escolares, en comparación con los estudiantes más jóvenes. Razón por la que conviene atender las necesidades específicas de personas de la tercera edad, quienes guardan una brecha digital y cultural aún más pronunciada que los migrantes de menor edad. De igual forma, se deben crear foros específicos que ayuden a los adultos mayores a sentirse útiles, a difundir el conocimiento que han adquirido al vivir en dos naciones, y promover la importancia que implica concluir su educación básica, sin mencionar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades útiles para su vida cotidiana.

El trabajo en la educación de adultos para la revalorización de los adultos mayores, puede tener un fuerte énfasis en la formación de ciudadanía, así, una educación con esta perspectiva estaría "orientada hacia el impulso y optimización de adecuados procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural, con la pretensión de lograr cotas superiores de transformación y participación en el entorno" (Bedmar y Montero, 2009,

citados por Montero, I., García, J. y Bedmar, M., 2011) que permitan una mayor y mejor interacción de los adultos mayores a partir de los procesos de aprendizaje que experimenten.

Otro aspecto relevante fue que las personas que estudian en las plazas comunitarias tienen características heterogéneas, en cuanto a su situación migratoria, inmersión en la cultura estadounidense, el nivel de instrucción, así como antecedentes y experiencias académicas; por lo que es imperante capacitar a los instructores y facilitadores sobre las necesidades específicas de estas personas.

El reto para la educación en adultos en este contexto es que el educando migrante en Estados Unidos le dé un valor real y práctico a su formación educativa, ya que se suele privilegiar el trabajo inmediato sobre la planeación de una vida académica. Para generar interés en la educación entre los migrantes mexicanos y latinos en general, se deben realizar actividades dentro de la agenda del INEA en Estados Unidos, que además incluya financiamiento, convenios binacionales y becas para la educación superior; así como plantearse el objetivo de aumentar la matrícula de estudiantes mexicanos en las universidades estadounidenses.

La educación de mexicanos adultos en el extranjero es un reto para el sistema educativo mexicano. Sin embargo, se reitera en este trabajo, que a mayor valía de la educación, mayor será el apoyo que una familia otorgue a quienes deciden reanudar, continuar o iniciar sus estudios. Así, para generar una percepción positiva de la experiencia educativa en adultos migrantes, es preciso fomentar la alfabetización y la conclusión de la educación primaria y secundaria, la adquisición de aprendizajes prácticos al contexto de los estudiantes, el revalorar la educación como una inversión cultural y económica, y generar redes de apoyo y motivacionales entre los estudiantes.

Fuentes consultadas

Bibliográficas y electrónicas

Anaya-Durand A. Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, *25* (1), 5–14.

Chiswick, B. R., & DebBurman, Noyna. (2003, febrero). Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation. *Discussion Paper Series*, *731*.

Camacho, I., Gómez, M.G y Pintor, A.C. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 37 (2), 10-24. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924002.pdf

Erisman, W. & Looney, S. (2007). *Opening the door to the American dream: Increasing Higher Education Access and Success for Immigrants*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

Hill, L. E. (2004). The socioeconomic well-being of California's Immigrant youth. *Public Policy Intitute of California*.

INEA. (2006). *Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para el año 2006*. México: INEA-SEP

INEA. (2015a). *Evaluación del desempeño de Plazas Comunitarias en Estados Unidos*.México: Secretaría de Educación Pública.

INEA (2015b). Manual de formación. Estándar de Competencia EC0605 "Facilitación del proceso de aprendizaje con los usuarios de los servicios educativos y sociales en las unidades territoriales". Recuperado de: http://www.inea.gob.mx/transparencia/sipot/fraccion_XLI/DA25_2_Mat_Manual_Fo rm_Est_EC0605_MEPO.pdf

INEGI. (2015). Encuesta intercensal 2015 Principales resultados. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de:https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

Levine, E. (2008). Transnacionalismo e Incorporación laboral de migrantes mexicanos en Estados Unidos y las perspectivas de ascenso socioeconómico para sus hijos. En *La migración y los latinos en Estados Unidos:*

visiones y conexiones. México: Centro de investigaciones sobre América del Norte.

Limón M., M. (1990). La educación básica en adultos. *Revista Complutense de Educación*, *1*(2), 281–290.

Losey, K. M. (1995). Mexican American students and classroom interaction. *Review of Educational Research*, *65*(3), 283–318.

Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar, una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, *19*, 285–300.

Medina, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos, bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX*, 91–140.

Montero, I., García, J. y Bedmar, M. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55(5), 1-13. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/1567

Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, *4*, 158–160.

Pieck, E. (2001). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social.*

México: UIA/IML/UNICEF7Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.

Ramírez, L V, & Víctor, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI, análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, *11*(21), 59–78. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf

Tinley, A. (2006). Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas. *Sociológica*, *21*(60), 143–172.

Tinley, A. (2007). La situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos- aprendizajes para orientar las políticas públicas de migración. En *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. México, DF: Consejo Nacional de Población.

UNESCO (s.f.). Educación e igualdad de género. Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Declaración mundial sobre educación para todos*. UNESCO.

UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York, Estados Unidos: UNESCO UNICEF.

UNESCO (2017). 3er Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556

United States General Accounting Office. (1994). *Hispanics' schooling- Risk factors for dropping out and barriers to resuming education*. Washington, DC: GAO.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2014). *Análisis de evaluación y finalización del 100% de la base de datos del levantamiento*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Capítulo V

La propuesta MEVyT y la experiencia educativa de los migrantes mexicanos en California

Alberto Paul Ceja Mendoza, Jonás Larios Deniz

Resumen

El presente capítulo aborda la educación de adultos como una alternativa para promover la equidad y la inclusión social, una educación que evoluciona y busca adaptarse al contexto en el que se desarrolla para transformarlo, por lo que se construye de manera permanente. Se plantea un acercamiento a la educación de adultos en América Latina y en lo particular en México, abordando el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) como un elemento medular para la educación de adultos, resaltando sus vertientes y estructura, así como el proceso metodológico que guía su implementación. Finalmente, se presenta la experiencia educativa de los migrantes y su relación con el MEVyT, describiendo aspectos como: el aprendizaje y la vida de los educandos, además del uso de materiales educativos.

Palabras clave: MEVYT, Educación para adultos en México, Experiencia educativa en California, Plazas Comunitarias.

Introducción

El proyecto de investigación que fortalece este libro, representa un llamado a una reflexión necesaria acerca de la educación de adultos concebida no sólo como una opción complementaria de los sistemas educativos, sino como una alternativa que puede propiciar condiciones de equidad e inclusión social para quienes a ella acceden. Así lo refiere la UNESCO:

> Es importante que se nos recuerde que hoy hay aproximadamente 750 millones de adultos —incluyendo a 114 millones de jóvenes entre 15 y 24 años— que todavía no puede leer o escribir una oración simple. Cerca de dos de cada tres adultos con insuficientes competencias en alfabetización, son mujeres, de acuerdo con *Unesco Institute for Statistics,* (2016), citado en (UNESCO, 2017: 17).

Desde este enfoque, es conveniente reconocer los aportes que es posible realizar desde el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) para el cumplimiento de los compromisos enmarcados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Del mismo modo, se ha identificado que al impulsar el aprendizaje y la educación de adultos, se logran beneficios en la salud y bienestar; empleo y mercado de trabajo; así como en la vida social, cívica y comunitaria (UNESCO, 2017: 21).

En la actualidad, es preciso realizar un análisis crítico respecto a la implementación y seguimiento de la educación de adultos, reconociendo que "las medias convencionales de cuánto se invierte (input – insumo) y cuántas personas logran calificaciones y competencias (output – producto) ya no son suficientes" (UNESCO, 2017: 20), ya que se corre el riesgo de minimizar y desvalorizar prácticas educativas que buscan disminuir las brechas de desigualdad social al agregar "valor a las vidas de las personas, sus familias y su comunidades, así como al más amplio entorno social, político y económico en el que viven y trabajan" (UNESCO, 2017: 20).

El presente capítulo, como resultado del proyecto de investigación, retoma aspectos centrales del modelo educativo impulsado por el INEA y la experiencia educativa que tienen los migrantes al participar en las plazas

comunitarias que han sido consideradas como parte del trabajo de campo, por lo tanto, los planteamientos que se exponen en el presente capítulo retoman algunos rasgos medulares para el análisis de la educación de adultos como una realidad educativa compleja, para ello, se ha estructurado de la siguiente manera:

Se inicia con un breve acercamiento a las perspectivas de la edad adulta, esbozando dos maneras de comprender al adulto y su desarrollo, una de ellas es desde una perspectiva lineal en contraste con una visión más cíclica o de proceso. Se encontrará después una breve mirada al contexto internacional de la educación de adultos, donde se abordan algunos elementos que permiten caracterizarla a partir del avance identificado en distintos países. El texto continúa con un panorama acerca de la educación de adultos en América Latina y México; se exponen elementos relacionados con el diseño del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Finalmente, se comparten algunos testimonios de educandos que permiten identificar aspectos de su experiencia educativa en el contexto de las Plazas Comunitarias en California, considerando aprendizajes y la relación con su vida, así como con los materiales educativos.

1. La educación de adultos: una construcción permanente

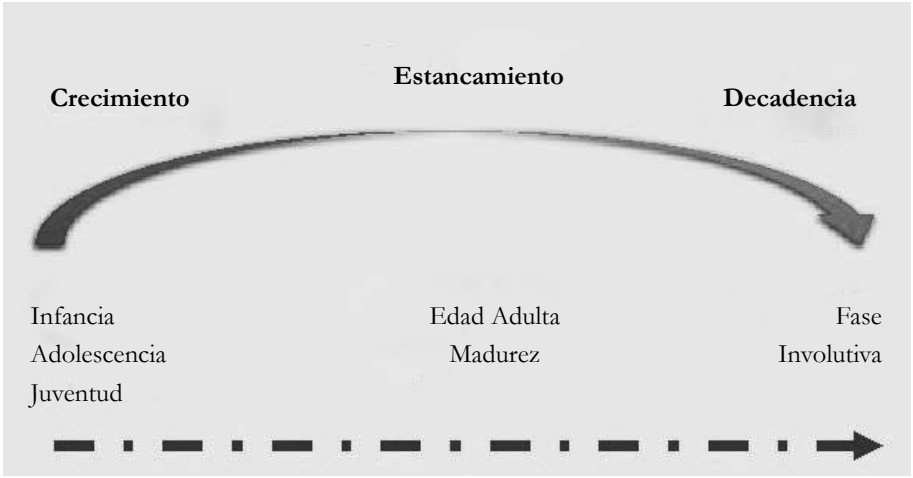
Al reflexionar acerca del trayecto de vida de las personas se abre un abanico de alternativas que plantean distintas pautas para comprender los momentos por los que atraviesa una persona desde su nacimiento hasta los momentos finales de su vida. Las diferentes perspectivas donde se explica el trayecto de vida de los seres humanos, implican una conjunción de aportes que involucran entre otros aspectos, valores, aspiraciones, concepciones acerca de la vida; y con ello, se configuran determinados roles que delinean comportamientos sociales vinculados a la edad y al desarrollo psico-emocional.

A continuación, se abordan algunos planteamientos expuestos por Frabonni y Pinto (2006), que permiten ilustrar, al menos, dos perspectivas para explicar el trayecto de vida de las personas. Encontramos por una parte, una "concepción estadial del proceso vital" que pone énfasis en diferentes fases y la implicación que éstas tienen en tres grandes momentos: crecimiento, estancamiento y decadencia.

En la primera fase de su vida (la infancia, la adolescencia y la juventud), el sujeto presenta la *defectuosidad* de quien "no es todavía" maduro (a nivel físico, psíquico, intelectual, generativo) y trabaja en la adquisición progresiva de todo lo que falta, a nivel biológico, cognitivo, relacional, afectivo y comunicativo. El resultado de este intenso proceso de desarrollo es la llegada a la edad adulta. Aquí, el sujeto alcanza el momento máximo de despliegue de todas sus posibilidades, las lleva a nivel de su completitud más alta y experimenta aquella extrema integración de sí que es el equilibrio perfecto de la madurez. A continuación, inicia la fase involutiva caracterizada por un progresivo e irrefrendable decrecimiento del patrimonio de habilidades, conocimientos, competencias precedentemente adquiridas (Frabonni y Pinto, 2006: 327-328).

Figura 1

Perspectiva de desarrollo lineal en el desarrollo de los adultos



Fuente: Elaboración de Alberto Paul Ceja Mendoza, a partir de Frabonni y Pinto (2006)

Al considerar las tres grandes fases mencionadas en la figura número uno (crecimiento, estancia y desarrollo), el trayecto de vida se concibe con un flujo lineal, por lo que la perspectiva del adulto implica un desarrollo que se estabiliza al llegar a la fase de estancamiento para posteriormente, co-

menzar la decadencia asociada a la fase involutiva. Esta perspectiva pareciera disminuir la posibilidad de una reconstrucción de la persona, particularmente al considerar la involución como un descriptor de la edad adulta. Al respecto, los autores señalan que desde esta perspectiva lineal el adulto "es presa de la nostalgia por la juventud y por aquellas prerrogativas de divergencia juzgadas (en esta interpretación rígida de las edades) inadecuadas e incongruentes con la idea del equilibrio de la madurez" (Frabonni y Pinto, p. 328).

La segunda perspectiva, implica un concepto del desarrollo de la persona pensada más como ciclo o proceso (ver figura dos), un recorrido indeterminado que está abierto a la acción transformadora del sujeto. Ésta óptica, por lo tanto, permite:

> … leer el tiempo de la vida como un *recorrido*, sin más "parabólico" (en cuanto, para cada ser viviente, prevé el nacimiento, la supervivencia y la extinción) pero sobre todo "indeterminado", abierto a la acción transformadora del sujeto que es su autor. Se trata entonces de una metáfora que deja atrás la rígida segmentación y reglamentación de las edades de la vida y permite pensar en un *recorrido* de *desarrollo* incesante y en un incesante *cambio* (desde el nacimiento hasta la vejez) (Frabonni y Pinto, p. 329).

Figura 2

Perspectiva de desarrollo cíclica en el desarrollo de los adultos

Fuente: Elaboración de Alberto Paul Ceja Mendoza, a partir de Frabonni y Pinto (2006)

En esta concepción de la vida como un recorrido no lineal, se pueden identificar en constante interacción, tres áreas de acción que involucran al adulto según autores como (Frabonni y Pinto, p. 331-332):

La primera, es el mundo sociocultural que se identifica como un conjunto de diversos contextos sociales y culturales en los que vive el sujeto (clase social, familia, sistema económico, político y laboral, composición étnica). La segunda, el área de *Sí* que involucra sentimientos y pensamientos, competencias y actitudes, emociones y rasgos de carácter, valores, fantasías e ideales. Y la tercera, el área de la participación del sujeto en el mundo, que refiere a transacciones que vinculan al Sí con el mundo a través de papeles y funciones en continua transformación.

Al concebir el desarrollo de la persona como proceso en constante cambio y reconocer su acción transformadora, se abre la posibilidad de visualizar a un adulto en permanente construcción y reconstrucción, don-

de la edad no se presenta como un factor en extremo limitante, sino que se enfatizan las posibilidades de realización como parte de su proceso de desarrollo. De esta manera, se destaca la posibilidad de seguir un recorrido marcado por diferentes experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Es en este escenario donde la educación de adultos adquiere su mayor sentido.

2. La educación de adultos en América Latina

En el contexto internacional, se reconoce la relevancia de la educación de adultos, por ello, es preciso considerar algunos aspectos que requieren atención como lo refiere la UNESCO (2010: 24-25):

- Es necesario clarificar conceptualmente lo que comprendemos como aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como el lugar que ocupa en la educación de adultos.
- La estrecha asociación entre la educación de adultos, la alfabetización y adquisición de competencias básicas, ha conducido frecuentemente a producir un bajo nivel de contenido educativo y rendimiento educativo en muchos países.
- La participación en la educación de adultos no conduce necesaria o generalmente a una certificación con alto valor social o de mercado (teniendo fuertes raíces en educación no formal e informal).
- Pocos países han asignado los recursos financieros necesarios para la educación de adultos. La baja prioridad, las restricciones en el gasto público y la desigual distribución de los recursos, todos estos factores contribuyen a generar pautas incoherentes, impredecibles y arbitrarias de financiación.
- El sector de la educación de adultos permanece débilmente profesionalizado.
- La amplia dispersión y diversidad de los actores interesados en el aprendizaje y la educación de adultos, inhibe la colaboración eficaz con otros actores que comparten agendas similares.

Al referirnos a la educación de adultos en el contexto internacional, es posible considerar una tipología basada en el Índice de Desarrollo de la Edu-

cación para Todos (IDE). Esta tipología según la (UNESCO, 2010:53), permite delinear perfiles de diversos países a partir de los aspectos centrales como educación primaria universal, alfabetización de adultos (alfabetización de personas de 15 años y más), calidad de la educación (supervivencia en el quinto grado de primaria), género (paridad e igualdad entre los sexos).

A partir de lo anterior, es posible identificar diferentes escenarios en los niveles de desarrollo de la educación de adultos (UNESCO, 2010). En la tabla número uno, se muestran los elementos que hacen posible la integración de los tipos de provisión de educación de adultos en diferentes países se muestran valores de menor (1) a mayor (3) nivel de desarrollo.

La tabla número uno, se compone de dos columnas: **elementos** con letras mayúsculas (A), (B), (C), (D), (E), y **niveles de desarrollo,** con números del 1 al 3. De la lectura y asociación de estos elementos, se puede comprender el contenido de la tabla. Por ejemplo, con relación a la columna (A), titulada: **cuestiones clave en educación de adultos**, se observa una transición de la búsqueda de alfabetización, participación social y reducción de la pobreza como parte del nivel 1; hay un desarrollo comunitario en el nivel 2; hasta llegar a la formación de recursos humanos para la integración social y profesional considerando a la población migrante, aspectos que constituyen el nivel 3 en la educación de adultos. Así sucesivamente, pueden comprenderse los otros elementos y niveles de desarrollo mostrados en la tabla.

Tabla 1

Tipología internacional de la provisión de educación de adultos

Elementos considerados para la integración de la tipología de la provisión de educación de adultos	
Elementos	**Nivel de desarrollo**
(A) Cuestiones clave en educación de adultos	1. Alfabetización y medios de subsistencia sostenibles; reducción de pobreza y prevención de VIH; educación de las mujeres y de los grupos indígenas; empoderamiento para la participación social. 2. Desarrollo comunitario; desarrollo de los recursos humanos, y educación y formación profesional continua; integración social y económica. 3. Desarrollo de los recursos humanos; desarrollo personal y social; integración social y profesional de los nuevos migrantes; reciclaje de los trabajadores de más edad y baja calificación; educación de la primera infancia.
(B) Términos que definen la educación de adultos	1. Alfabetización de adultos. 2. Desarrollo de los recursos humanos. 3. Marco de aprendizaje a lo largo de la toda la vida.

(C) Proveedores de la educación de adultos	1. Donantes internacionales hasta ONG locales en organizaciones públicas de aprendizaje y educación de adultos, centros comunitarios y educación superior. 2. Organizaciones privadas y públicas de educación y formación profesional continua, centros comunitarios de aprendizaje y vía asociaciones locales. 3. Instituciones de educación superior; colegios y centros de educación postescolar, de adultos y comunitaria; organizaciones públicas y privadas o empresariales de educación y formación profesional continua; empresas comerciales de formación; sociedad civil y actores sociales interesados.
(D) Equilibrio público-privado	1. Donantes públicos e internacionales. 2. Mercado privado emergente 3. Público y privado con (cuasi) mercado.
(E) Educación de adultos y aprendizaje a lo largo de toda la vida	1. Educación de adultos carente de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida. 2. Educación de adultos orientada al aprendizaje a lo largo de toda la vida. 3. Educación de adultos con una perspectiva clara de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Fuente: Elaboración de Alberto Paul Ceja Mendoza, a partir del *Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (UNESCO, 2010, p. 54).

Este conjunto de elementos y características permite ubicar referencias centrales para comprender la configuración de la definición e implementación de la educación de adultos, reconociendo en todo momento que "las pautas de provisión de educación de adultos responden a cambios sociales y económicos" (UNESCO, 2010: 55). Por lo tanto, es necesario el análisis

del contexto donde se aplica la educación de adultos para comprender con mayor profundidad sus alcances y limitaciones.

El planteamiento anterior nos permite reflexionar respecto a la puesta en marcha de los programas de la educación de adultos en el contexto estadounidense, con un programa de estudios mexicano, que tiene implicaciones tanto académicas como administrativas en la atención de la población migrante.

En el escenario internacional, se pueden apreciar esfuerzos por transitar a una educación de adultos que incorpore con claridad los planteamientos del aprendizaje a lo largo de la vida. Así lo define la UNESCO (2010) al señalar que:

> Actualmente tenemos un panorama de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de la vida donde coexisten principios, políticas y prácticas diversos, con la evolución de sistemas abiertos y flexibles de oferta, capaces de adaptarse al cambio social y económico (p. 23).

Del mismo modo, esta transición implica que:

> en el cambio hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación de adultos tiene un papel central que desempeñar, asegurando la búsqueda de la equidad y la justicia social, junto con la sustentación de la democracia y la dignidad humana (UNESCO, 2010: 23-24).

Antes de abordar algunos elementos del panorama específico de la educación de adultos en México, es conveniente plantear algunos rasgos básicos que la caracterizan en el contexto de América Latina.

Graciela Messina (2016), expresa que en Latinoamérica la educación de adultos sigue siendo la "otra educación", de acuerdo con sus argumentos:

> porque era subsidiaria de la educación escolarizada, moldeada desde la escuela y con menor legitimidad que la escuela; al mismo tiempo, la educación de adultos como el lugar de la creación de valor, de la experimentación y la construcción de otro orden (p. 110).

Por su parte, Gloria Hernández (2014), lo expresaría como la existencia de una educación que es definida como compensatoria. Este planteamiento permite dar cuenta de lo que pareciera ser un contrasentido entre: una alternativa educativa que podría perder legitimidad por atender a los que salen de un esquema escolarizado y el valor en la generación de experiencias educativas que atienden necesidades de quienes vienen de contextos desfavorecidos.

Gloria Hernández (2014), retoma los resultados de varias investigaciones de educación de adultos realizadas en países latinoamericanos, e identifica que:

> […] En el marco de las políticas públicas es posible encontrar países en los que, a pesar de que la educación permanente ha sido materia de política, persiste una visión compensatoria que se materializa en escasos presupuestos, heterogeneidad en la presencia de la cooperación internacional, debilidad en los sistemas de formación de educación y escases en políticas intersectoriales que permitan hacer realidad la educación a lo largo de la vida […] (p. 14).

Es decir, la educación de adultos padece de varias problemáticas que debemos enfrentar. En este sentido, retomamos las recomendaciones que plantea Hernández (2014) para enfrentar estos desafíos son:

> La profesionalización de las y los educadores; el aumento de los presupuestos y una mejor distribución de los mismos; la evaluación de políticas (intersectoriales e interinstitucionales); la interrelación entre los sistemas escolarizados y las modalidades extraescolares; y la consideración de otros modos de concebir los principios de flexibilidad y diversificación de los modelos educativos (Íbid., p. 17).

Adicionalmente, la autora puntualiza la necesidad de identificar:

> Formas de institucionalización que rebasen la idea generalizada y sedimentada de niveles o grados escolares; formas diversas de con-

> cebir el vínculo educador-educando; la redefinición de tiempo y espacios para la enseñanza y el aprendizaje; recuperación renovada del carácter permanente del aprendizaje no sólo a través del tiempo, en los ciclos de vida, sino mediante la participación en acciones que modifiquen la situación de exclusión que permitan que el sujeto esté siempre siendo, construyéndose (Ibid.).

Considera Messina (2016) que el discurso oficial de la educación de adultos en América Latina se caracteriza por:

> a) Inscribirse en un horizonte más amplio de aprendizaje a lo largo de la vida […], con espacios posibles más expandidos como las ciudades de aprendizaje, así como por estar más articulada y entrecruzada con aprendizajes diferentes a la alfabetización y educación básica, tales como la formación para el trabajo, y la ciudadanía, con la presencia de un enfoque de género, interculturalidad y otros enfoques;
> b) acompañar y sustentar a una "modalidad" focalizada en un grupo poblacional de adultos y jóvenes marginados, antes que una propuesta singularizada por un enfoque abierto a múltiples grupos, por una perspectiva distintiva, unificadora y al mismo tiempo diferenciada…
> c) legitimar una modalidad marcada y reducida en la práctica por las metas de alfabetización y la educación básica definidas términos mínimos y por el enfoque centrado en resultados y orientado hacia la certificación, y
> d) sustentar un espacio constituido por instituciones y programas, adultos y educadores, normas, materiales y espacios físicos, antes que un movimiento flexible y abierto a un proceso de permanente deconstrucción y construcción de lo nuevo.

Sin bien comienzan a percibirse esfuerzos por orientar la educación de adultos hacia horizontes más amplios que impliquen prácticas educativas más allá de la alfabetización y/o la conclusión de la educación básica. Existen brechas significativas entre los países, así como en las diferentes regiones al interior de cada país. Esfuerzos como las ciudades que aprenden requiere de claridad en la implementación del aprendizaje y la educación

de adultos, así como un cambio desde la construcción de la política educativa con una perspectiva flexible e innovadora. Todo con el objetivo de lograr una mayor integración a de grupos vulnerables a una sociedad del conocimiento para el desarrollo personal y colectivo.

3. La educación de adultos en México

En México la educación de adultos ha sido analizada con la perspectiva elaborada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), al referirse a la Educación, Desigualdad y Alternativas de Inclusión en el periodo 2002-2011, particularmente en el capítulo cuatro, titulado "Educación con personas jóvenes y adultas" (Hernández, G., *et. al.*, 2013).

En el capítulo referido, se plantea la evolución del estudio de la educación de adultos. En la década de 1982 a 1992, el campo fue denominado "Educación de adultos y educación popular"; en el periodo de 1992 a 2002 se identificó como "Educación de jóvenes y adultos"; y finalmente, en la década del 2002 al 2011, el campo se define como "Educación con personas jóvenes y adultas" (Hernández, G., *et. al.*, 2013, p. 231).

El campo de estudio Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), lleva consigo un reconocimiento necesario a las personas jóvenes y adultas que han rebasado "la edad convencional para participar en procesos que les permitan construir conocimientos y apropiarse de valores y actitudes en el marco de la educación básica obligatoria" (Hernández, G., *et. al.*, 2013: 226-227).

Este planteamiento remite al concepto de rezago educativo que refiere a la "población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir y/o que no ha iniciado o concluido su educación primaria o secundaria" (INEA, 2016[1]), este aspecto representa uno de los rasgos característicos de este tipo de educación, por lo que EPJA se constituye como un esfuerzo de trabajo en la reducción de condiciones de desigualdad social y exclusión educativa.

En este sentido, EPJA es considerada como "la puerta al ejercicio de muchos otros derechos y factor de justicia social, y para el logro de una ciudadanía mejor formada y activa…" (Campero, Maceira y Matus, 2009: 24), citado por Campero y Suárez, M. (2012).

[1] Definición del concepto de rezago educativo retomado del portal del INEA: http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html

En la EPJA se han definido ámbitos que orientan el análisis de las experiencias desarrolladas que han permitido generar una gran diversidad de temáticas como lo apunta Hernández, G. *et. al.*, (2013): a) Formación para la ciudadanía, b) Trabajo productivo, c) Desarrollo sostenible y comunitario, d) Flujos migratorios y Movimientos culturales (étnicos). Se ubican, además, dos sub-campos que fungen como ejes articuladores para el análisis de la EPJA: 1) Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas; así como 2) Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas. Los sub-campos permiten centrar la mirada en aspectos sumamente relevantes para el desarrollo de la EPJA.

El primer sub-campo implica un claro acercamiento a la figura de quien conduce el acto educativo, destaca el perfil de los educadores, necesidades y condiciones de trabajo. Este primer sub-campo considera temas de estudio como:

- Procesos, programas y propuestas de formación.
- Características socioeducativas.
- Condiciones laborales y de trabajo.
- Construcción de la profesión.

El segundo sub-campo analiza aquello que se realiza durante el acto educativo con las implicaciones que tiene en los diversos espacios en los que se desarrolla y refiere a las siguientes temáticas:

- Condición social y políticas educativas en EPJA.
- Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas.
- Educación básica y alternativas de inclusión.
- Formación en y para el trabajo productivo.
- Migración y procesos educativos.
- Cultura e identidad.
- Temas emergentes.

El segundo sub-campo tiene relación con el proyecto de investigación que sustenta este libro: *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California*, de donde se desprende el presente capítulo, específicamente al considerar dos temas de estudio que se describen en la gráfica mostrada enseguida:

Tabla 2

Sub-campos para el análisis de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

Tema de estudio	Descripción
(A) Educación básica y alternativas de inclusión	Considera trabajos referidos al estudio de alternativas gubernamentales para el ejercicio del derecho de la educación en diversos contextos y modalidades, colocando en el centro a los sujetos y sus demandas a partir de las cuales se valoran alternativas de inclusión
(B) Migración y procesos educativos	Se refiere a investigaciones que se ocupan del estudio de las relaciones entre los procesos migratorios y la educación en un sentido amplio, a partir del reconocimiento de las condiciones que este fenómeno tiene para una gran cantidad de población y los impactos en los planos escolares y educativos.

Fuente: Elaboración de Alberto Paul Ceja Mendoza, a partir de *Hernández, G., et. al., (2013)*

El tema de estudio (A) "Educación básica y alternativas de inclusión", mencionado en la tabla anterior, refiere a veinte trabajos de investigación, de éstos, seis identifican mayor cercanía con el proyecto de *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California* que es el marco donde se desarrolla el presente libro. Las investigaciones específicas, de acuerdo con el COMIE, se exponen brevemente en los siguientes párrafos, a partir de las citas y análisis realizado por Hernández, G. *et. al.*, (2013: 249-254):

Castañeda, Treviño y Vázquez (2009, citado en Hernández, G. *et. al.*, 2013, p. 249), identifican que las personas se acercan a la educación de adultos particularmente por la necesidad de certificación de estudios en el nivel básico y el acceso al empleo, por encontrar la oportunidad de acceder a contenidos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Co-

municación (TIC). Manifiestan que en la educación de adultos se aprecia una interacción afectiva con los educadores.

Hernández (2003b, citado en Hernández, G. *et. al.*, 2013, p. 251), resalta la labor del educador como agente educativo, así como una interacción docente mediada por: representaciones de sí mismo, del educando, de la práctica en el aula, valor y significado que dan al centro educativo, así como las formas de gestión.

Mientras que Vargas (2009, citado en Hernández, G. *et. al.*, 2013, p. 252), señala las dificultades y posibilidades del Instituto de Alfabetización y Educación Básica del Estado de Guanajuato. Como parte de las dificultades mencionadas, observa: el sub-financiamiento, incongruencia entre metas y condiciones para su logro, considerar la calidad solo desde una perspectiva cuantitativa, con base en procesos certificadores, así como la deserción en el proceso formativo. Plantea desafíos vinculados a sus programas, por ejemplo, la articulación entre las características del programa y la heterogeneidad de los grupos, necesidad de diferenciar el rol de promotores y asesores, precariedad y condiciones adversas para ofrecer el servicio. Por otro lado, las posibilidades que plantea el autor están relacionadas con un cambio en la mirada de la selección y formación de los educadores, también no condicionar el pago a los asesores en función de los resultados de indicadores, por ejemplo la certificación, así como la sistematización de las prácticas educativas desarrolladas por los asesores.

Ruiz (2009, citado en Hernández, G. *et. al.*, 2013, p. 253), al referirse a las plazas comunitarias en la ciudad de México, señala que el grupo familiar se constituye como un apoyo, en el texto se abordan temáticas relacionadas con la vida cotidiana y los educandos que buscan la certificación para obtener un mejor trabajo.

El trabajo realizado por Valenzuela (2007 citada en Hernández, G. *et. al.*, 2013, p. 253), es un referente cercano, ya que fue realizado en plazas comunitarias para migrantes latinos en Los Ángeles, California. Se destaca que las plazas comunitarias posibilitan la integración de las comunidades latinas en Estados Unidos, así como la necesidad de considerar la dimensión socio-afectiva de los educadores hacia los estudiantes. En este contexto, rebasa el sentido de la certificación en la educación de adultos. Como se puede apreciar, éste trabajo es el que mayor cercanía muestra res-

pecto al objeto de estudio definido por el proyecto que respalda este libro.

Cerón (2006, citado en Hernández, G. *et. al.*, 2013, p. 254), señala que falta consolidación en el trabajo realizado en las plazas comunitarias, al considerar que hay ausencia de profesionalización de las figuras solidarias, faltan más y mejores materiales que acompañen el uso de las tecnologías de comunicación, mejores estrategias en materia de política educativa para expandir el proyecto. Resalta la necesidad de saberes especializados en el uso de las tecnologías de comunicación para rebasar la improvisación.

En lo referente al segundo sub-campo (B) "Migración y procesos educativos" (Hernández G. *et. al.*, 2013: 258-259) descrito en la tabla dos, los trabajos consideran dos tipos de migración: la migración interna y la migración externa (específicamente aquella que se realiza hacia Estados Unidos). En la migración interna se aborda la situación de las comunidades jornaleras, donde la familia se identifica como sujeto colectivo que propicia procesos educativos y de aprendizaje, los estudios se centran particularmente en el papel de los niños.

En este sub-campo que se refiere en la tabla dos, se encuentran más estudios cualitativos y pocos cuantitativos, se identifican conceptos centrales asociados a: discriminación, diversidad o multiculturalidad en lo educativo, así como género (principalmente la falta de oportunidades educativas para mujeres, en específico a mujeres jornaleras).

Entre los aspectos a resaltar en términos de la relación que existe entre los hallazgos del presente proyecto y las investigaciones previamente realizadas, se encuentran: el vínculo positivo entre el alumno y el maestro, ya que éste último es percibido por los estudiantes como una figura de apoyo. Además, adquiere relevancia el centro educativo como espacio de encuentro para los migrantes, la familia se constituye como un elemento clave para una buena experiencia educativa del migrante. En la experiencia de trabajo de campo se identificó también en esta investigación, que la falta de financiamiento es un elemento que incide en la dinámica y funcionamiento de las plazas comunitarias en California, aspecto que se comparte con la realidad nacional mexicana.

4. MEVyT: Una mirada al diseño del modelo

Para comprender la perspectiva desarrollada en la educación de adultos en nuestro país, es necesario realizar un acercamiento al diseño del MEVyT; la mirada al modelo implica una revisión a sus vertientes, estructura, esquema curricular, procesos metodológicos y evaluación.

El MEVyT está diseñado con un enfoque que busca atender las diversas características de los educandos, para lograrlo cuenta con tres vertientes para la educación básica como se muestra en la tabla número tres. Las vertientes se entienden como una ruta o programa de estudio que se adecúan a las "características, a situaciones de edad o condiciones lingüísticas que requieren soluciones pedagógicas diferentes", de acuerdo con (Amancio, M., 2012: 68).

Tabla 3

Vertientes del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

Vertiente	Descripción
El MEVyT dirigido a la población hispanohablante.	Con esta vertiente se brinda la atención en la mayor parte del país y es la que se utiliza para la atención a las comunidades migrantes en el extranjero.
La primaria del MEVyT para jóvenes de 10 a 14 años de edad.	Con esta alternativa, se atiende a los jóvenes de 10 a 14 años de edad a los que nos es posible asistir a una escuela regular. Se considera una versión acotada del MEVyT hispanohablante adaptado a las características del grupo poblacional de referencia.

El MEVyT Indígena Bilingüe (MIB).	Mediante este MEVyT, se da atención a población hablante de alguna lengua indígena, brindando una atención diferenciada particularmente para su alfabetización o educación inicial.

Fuente: Elaboración de Alberto Paul Ceja Mendoza, a partir Amancio, M. (2012).

La estructura curricular de la primera vertiente, con base en la tabla tres, está conformada por 66 módulos de aprendizaje, integrados en tres áreas de conocimiento (lengua y comunicación, matemáticas y ciencias), así como los ejes temáticos vinculados a: salud, comunicación, trabajo y familia. Las otras dos vertientes de la tabla tres, no se abordan en el presente capítulo, sólo la primera porque está dirigida a la población hispanohablante por lo tanto, tiene relación directa con el contenido del presente capítulo.

Los módulos del MEVyT de la primera vertiente, están organizados en módulos básicos y módulos diversificados (ver tabla cuatro), ésta estructura contribuye a flexibilizar el abordaje de los contenidos, ya que desde la perspectiva del diseño permite adaptar la ruta de aprendizaje de los educandos de acuerdo con su ritmo, necesidades e intereses. Los módulos básicos concentran los contenidos que se requieren para cubrir los aprendizajes requeridos en la educación básica; en tanto, los módulos diversificados permiten acceder a contenidos que respondan a intereses más específicos de los educandos, convirtiéndose en un apoyo para los módulos básicos en el logro de conocimiento y desarrollo de habilidades.

Tabla 4

Tipos de Módulos del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

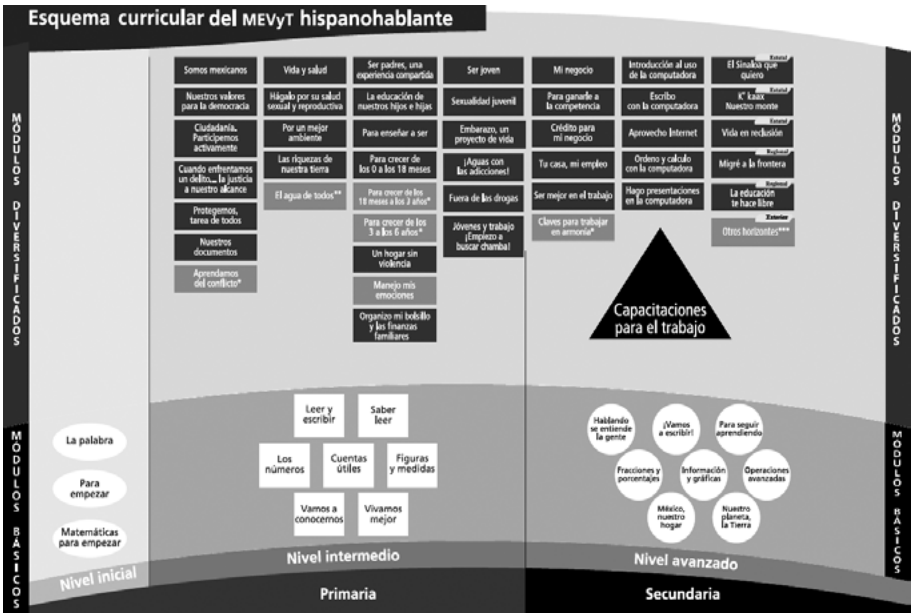
Módulos básicos	Módulos diversificados
Necesidades básicas de aprendizaje. Agrupadas en las tres áreas de conocimiento (lengua y comunicación, matemáticas y ciencias).	Apoyan los módulos básicos. Dependen en mayor medida de los intereses y las necesidades de las personas.

Fuente: elaboración de Alberto Paul Ceja Mendoza a partir de Amancio, M. (2012).

En la figura número tres, se puede apreciar el esquema curricular en su vertiente para la población hispanohablante en México y Estados Unidos. En el esquema, la distribución de los módulos y su equivalencia en función de los niveles inicial, intermedio y avanzado; así como su relación con el nivel primaria y secundaria en términos del sistema educativo escolarizado.

Figura 3

Esquema curricular del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) hispanohablante



Fuente: Estructuras curriculares del MEVyT (INEA, s.f.)

Uno de los elementos centrales que configuran al MEVyT, es la relevancia en la comprensión del mundo y la resolución de problemas de la vida cotidiana por parte del educando, por lo que el modelo plantea que "el tratamiento metodológico utilizado en el MEVyT parte de un tema generador que sirve para resaltar y hacer pensar activamente al educando sobre la importancia de saber y aprender más sobre el tema y resolver situaciones problemáticas" (Amancio, M., 2012: 68).

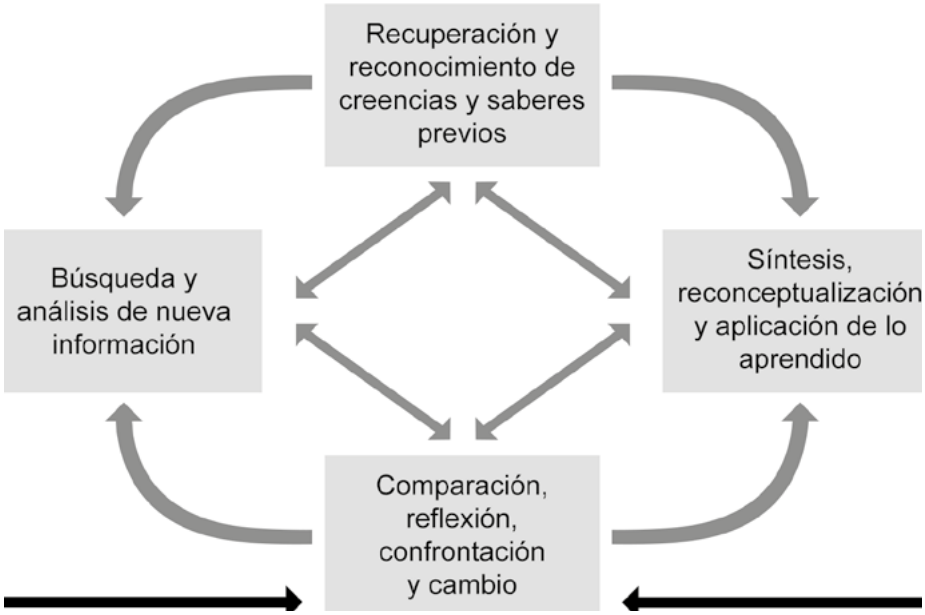
Si bien el abordaje de los contenidos parte de un tema central, su desarrollo se distingue metodológicamente por buscar que el educando apren-

da por sí mismo y profundice en su aprendizaje a partir de experiencias, saberes y conocimientos previos que tiene acerca del tema generador; estos elementos sirven de referencia para interactuar con el nuevo conocimiento y de manera conjunta, con sus conocimientos previos, este proceso influye en la comprensión de la realidad.

Para lograr lo anterior, la puesta en práctica del modelo se asocia a cuatro momentos metodológicos vinculados al tema generador o situación detonadora, que se observan en la figura número cuatro.

Figura 4

Momentos del proceso metodológico en el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)



Fuente: Amancio, M. (2012, p.59).

En la implementación de estos cuatro momentos no existe un orden establecido, ya que es un proceso dinámico que se adapta con base al tema abordado (Amancio, M., 2012: 59).

El MEVyT cuenta con mecanismos de evaluación de materiales, módulos y formación basados en los siguientes referentes, de acuerdo con UNESCO, (s.f.): 16):

a) Realización de pruebas piloto de los materiales educativos recién creados.

b) Realización de talleres colegiados o académicos.

c) Realización de reuniones valorativas asociadas a procesos de formación del personal institucional y operativo.

d) Análisis estadístico permanente de la evolución y desempeño del modelo.

Siguiendo con el planteamiento de la UNESCO (s.f) al referirse a la evaluación del material educativo, se visualiza como parte de la estrategia de evaluación indicadores asociados a:

Pertinencia. Medida en que el material educativo corresponde a las necesidades e intereses de los usuarios y a los supuestos de la educación de adultos expresados en el MEVyT.

Relevancia. Medida en que los contenidos y los aprendizajes logrados son significativos, útiles y aplicables por parte de las personas jóvenes y adultas, de manera que repercutan favorablemente en su vida personal, familiar, laboral y social.

Funcionalidad. Está referida a la organización y al aspecto físico del material. Implica la constatación de la relación lógica, clara y precisa. También está relacionada con el formato y la facilidad de manejo de los distintos materiales, su tamaño, y la pertinencia de las ilustraciones y de la tipografía empleada; con la claridad de las instrucciones, el lenguaje utilizado, además del tamaño y su estructura.

Tratamiento didáctico. Considera la organización de las situaciones de aprendizaje en los momentos metodológicos señalados en el enfoque del MEVyT, los cuales se relacionan entre sí y se reciclan continuamente. Asimismo, comprende la contribución de la dosificación y la organización de los contenidos y su tratamiento en las actividades propuestas, de los recursos gráficos o de diseño de in-

terfase, y de las formas de evaluación y retroalimentación, al logro de los propósitos del material educativo, al igual que el tiempo que requieren las personas jóvenes y adultas para lograr los aprendizajes esperados.

Es significativo considerar, como parte del modelo, un esquema de evaluación como el referido, también realizar una reflexión sistemática respecto al diseño e implementación de los materiales educativos en contextos específicos. Particularmente, atender a grupos de migrantes mexicanos, identificar y profundizar en la relación que existe por ejemplo entre el contenido y las características contextuales en las que el educando se desarrolla dada su condición migrante, y cómo estos aspectos indicen en el desarrollo de aprendizajes significativos. El acercamiento al trabajo de campo realizado durante la investigación en los Los Ángeles, California, indica que los profesores utilizan materiales educativos que tienen al alcance, aun cuando no sea un material diseñado como parte del INEA y relacionado al MEVyT; además los profesores hacen uso de aquellos materiales que conocen porque son utilizados como parte de la formación en la escuela regular.

5. La experiencia educativa de los migrantes con el MEVyT

Con respecto a la experiencia educativa de los migrantes en las plazas comunitarias de California, es posible plantear algunos aspectos iniciales que permiten describir rasgos relacionados con el aprendizaje y la vida del educando que constituyen un rasgo central del MEVyT, así como los materiales educativos que se utilizan para lograr esos aprendizajes. Los elementos aquí presentados contribuyen a dar respuesta a una de las preguntas de investigación del proyecto que da origen al presente libro: ¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes mexicanos del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en su experiencia escolar en programas de plazas comunitarias en California?

A continuación, comentaremos algunos breves testimonios de los educandos, obtenidos durante nuestro trabajo de campo en California, a partir de sus experiencias en el contexto de la implementación del modelo MEVyT.

Respecto al aprendizaje y la vida de los educandos, de acuerdo con nuestra experiencia de investigación, ellos vinculan algunos de los aprendizajes con las experiencias de su vida:

> …en un libro de un examen que me hizo hace como dos semanas o tres la maestra, sobre la salud, que hacía preguntas sobre la salud a mí me gusta mucho aprender de eso, siempre me gusta aprender de eso; sí porque decía por ejemplo preguntas de cuando la alta presión, así como enfermedades así y lo traía y a mí me gustó eso…
>
> *Catarina*, 58 años

Nuestra informante, considera que aprender sobre el tema de la salud, sí le ayuda a resolver problemas de su vida y lo comparte con su hijo:

> …le digo que estuve viendo, era como una pregunta en el examen ese, pero era de la salud, le dije a mi hijo, ¿qué crees? Esto yo no lo sabía y en un libro que me prestó la maestra, yo aprendí esto, y si aprende uno y eso sirve para situaciones que se presenten.
>
> *Catarina*, 58 años

La relevancia que Catarina otorga al tema de salud adquiere mayor significado, cuando consideramos que el hijo con el que comparte sus aprendizajes ha sufrido dos derrames cerebrales y dos embolias:

> La decisión es que quiero aprender inglés, porque por ejemplo, yo cuando voy con mi hijo siempre que voy a las consultas, le dieron dos derrames cerebrales y dos embolias, y este a veces se me pone mal y lo tengo que llevar y no entiendo y me quejo, y digo yo tengo que echarle ganas y aprender inglés para cuando me digan algo de mi hijo, no otra gente se entere de lo que le está pasando a mi hijo.
>
> *Catarina*, 58 años

En esta expresión, el inglés se convierte además en un incentivo adicional y motivador para vivir la experiencia de aprendizaje, además de un anhelo

por cambiar una situación personal relacionado con autoestima y autorrealización que asocia su vivencia como estudiante. Otra informante de origen guatemalteca, expresa lo siguiente al considerar la utilidad de revisar Historia de México como parte de los contenidos:

> …yo pienso que esa percepción es personal, para mi fue ideal que tenemos que conocer de todo país pues vivimos en un país multicultural, y para todos, para la multicultural sociedad donde vivimos todos deberíamos de conocer lo que es Latinoamérica y otros países….
>
> *Celinda*, 52 años

Además, señala que le llaman la atención los temas de sexualidad debido a que en nuestros países, sigue siendo un tabú.

Al realizar el acercamiento a los materiales educativos, las experiencias son diversas y vinculadas a las condiciones de las plazas comunitarias y los recursos que, a través de ellas o de los maestros de manera directa, es posible acceder. Los estudiantes plantean en algunos casos que faltan algunos materiales complementarios, muy necesarios en los libros con los que trabajan. Se puede identificar una percepción positiva cuando utilizan una mayor variedad de recursos, algunos de ellos digitales como los videos, por ejemplo.

Martha, otra de nuestras entrevistadas, expresa que son varios los libros con los que trabajan y que en algunos de ellos se consideran cuentos como lectura complementaria, pero no los tienen disponibles:

> Son varios libros y pues en uno hay cuentos y es lo que le decimos a la maestra, o sea, en México pues los maestros se agarran el libro y están leyendo lo del cuento, para que nosotros aprendamos lo que dice, y nosotros es lo que le decíamos a la maestra, nos falta esto.
>
> *Marta*, 52 años

Por su parte, Alicia, señala que le gustaba que su maestro llevará materiales como videos y que estuvieran relacionados con eventos o celebraciones:

> …me gusta mucho porque el maestro nos llevaba videos, videos instructivos de física, de historia de México, cada que venía un evento; digamos el 16 de septiembre, quién peleó; el 05 de mayo, ya ve que aquí creen que el 05 de mayo es el 16 de septiembre. Muchas orientaciones, las enfermedades, nos llevaba videos…
>
> *Alicia*, 79 años

El contacto de Celinda con los materiales educativos permite dar cuenta de una mayor interacción con recursos educativos digitales, al interior de la plaza comunitaria, pero también para la realización de las tareas escolares fuera del centro educativo:

> …pues ahí en conjunto nos sentamos todos a hacer las tareas, bueno con la niña chiquita porque es la que vive acá conmigo, los dos mayores ya están fuera de casa pero nos ponemos ahí en discusión como dicen a ver lo de las tareas, yo te ayudo, tú me ayudas, vamos al Internet tratamos investigar un poco más, y pues, libros que tenemos de apoyo para poder completar las tareas.
>
> …Sí tenemos material para llevar a casa, nos prestan los libros, no los intercambiamos entre compañeros, acudimos a la librería y nos regresamos ahí, hay recursos tenemos un cuarto de computadoras donde podemos usar las computadoras ahora más que libros, la tecnología que casi todo se hace en línea.
>
> *Celinda*, 52 años

La práctica de compartir los libros se presenta particularmente cuando son insuficientes y tienen que compartirse entre los educandos, Catarina expresa que en ocasiones se le facilita un libro para prepararse antes de realizar un examen, pero los ejercicios los tienen que realizar en su cuaderno, menciona que la maestra les indica:

> Lean esto porque va a ver examen, quiero que lo lean y hagan los ejercicios pero no los rayen de adentro, nada más aquí en la libreta hagan los ejercicios.
>
> *Catarina*, 58 años

La percepción que experimentan los educandos con relación a los materiales educativos, se complementa con la vivencia compartida por las maestras. La maestra Laura, por ejemplo, explica que:

> Es más fácil enseñar al complementar los libros anteriores de INEA y los libros actuales de INEA, me complemento de los dos o bien de otros libros que me traigo de Tijuana, en donde vienen más explicados las figuras y medidas, perímetros, áreas, etcétera.
>
> *Maestra Laura*

Respecto al material complementario que utiliza, ella menciona lo siguiente:

> Esta para la alfabetización *Mi Libro Mágico* que lo considero muy bueno, está el de *La Palabra*, por cierto, necesitamos más libros. También tengo el libro de *Juguemos a leer*. De primaria, me baso en los libros normales de México, también libros que voy y compro como anexos que usan las primarias particulares de México, por ejemplo; *Maxi Guía* nivel 4 y 5 en donde vienen las matemáticas muy claras. En una hoja vienen muy claras qué son las fracciones, en otra, las fracciones equivalentes, todo sin dar tanta vuelta, para no confundirlos. En la misma *Maxi Guía* vienen qué son los ecosistemas, partes del cuerpo humano, vienen muy directos, casi no reprueban esas materias.
>
> *Maestra Laura*

Al hacer mención de las necesidades que ella ubica en su plaza comunitaria, señala que:

> Pediría más libros. Decía otro maestro, que es mi esposo, que ya no está: que cada uno tuviera su computadora como un acceso al aprendizaje porque ahí están los libros, entonces sería muy bueno pero debemos pedir permiso a los distritos escolares porque no en todos los lugares se puede entrar con una computadora…
>
> *Maestra Laura*

A partir de lo expuesto por la maestra Laura, es posible constatar el faltante de libros que se percibe en la experiencia compartida por las alumnas y alumnos, lo que implica el uso de libros complementarios elegidos por la maestra; además de las dificultades para utilizar recursos mediados por la tecnología, a diferencia del testimonio de Celinda que permite ver la posibilidad de uso de computadoras en el espacio de la plaza comunitaria a la que asiste.

Por su parte, la maestra Ana, de otra plaza comunitaria, menciona que en su práctica educativa ella incluye otro tipo de materiales con la finalidad de apoyar el aprendizaje de sus educandos:

> …les traigo láminas, les traigo material que tengo en la casa sobre temas de salud, uso la computadora para tomarles exámenes, para toda la información, después, traigo el proyector para dar algún tema que esté hecho en *Power Point* que tengo.
>
> *Maestra Ana*

Con relación a las láminas puntualiza:

> Yo los dibujo o los compro a veces en esas tiendas que son para maestros, me he suscrito y me dan descuentos para comprarme esas láminas, tengo todo el alfabeto en letras grandes.
>
> *Maestra Ana*

Además, considera el uso de internet para que sus educandos accedan a contenido, ante la falta de libros:

> …los módulos están bien y también los vemos en internet, les mando a los estudiantes *websites* y les explico cómo tienen que verlos ellos, si los módulos copiarlos en internet, porque los libros no los tenemos completos.
>
> *Maestra Ana*

La maestra Ana considera importante contar con los libros para cada alumno y así mejorar el funcionamiento de su plaza comunitaria, ya que de esa manera, pueden avanzar desde su casa, particularmente cuando sien-

ten riesgo porque las autoridades de migración estén cerca, ya que cuando eso sucede, los alumnos se ausentan:

> Harían falta más maestros y más material, más libros para que puedan ir a sus casas y yo les digo, si ven que está la migración en su casa no vengan. Entonces darles su libro…
>
> *Maestra Ana*

Los testimonios aquí incluidos, muestran algunos aspectos que se comparten como un indicativo de la relación entre los aprendizajes y la vida de los educandos, así como del acceso y la utilización de algunos de los materiales educativos que se incorporan a la práctica educativa en el contexto de las plazas comunitarias. En este último planteamiento, se aprecia cómo el contexto y el rol de las profesoras mencionadas en los testimonios, incide en la configuración de la experiencia de aprendizaje de los educandos al contar o no con equipo de cómputo y acceso a internet, así como la elección del material complementario de uso escolar.

Conclusiones

La educación de adultos en el contexto internacional se visualiza como un camino que puede contribuir al cumplimiento de los compromisos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente por su potencial para fomentar la inclusión y equidad en la sociedad; sin embargo, todavía es preciso trabajar para atender algunos retos como:

- Dejar de ver la educación de adultos como una alternativa complementaria o compensatoria, ya que restringe sus alcances.
- El acceso limitado a recursos financieros que no es acorde a un modelo de resultados basado en la certificación.
- La profesionalización de los actores que participan en la educación de adultos. La profesionalización de la figura docente, puede ser un aspecto diferenciador de la educación de adultos en México y la que se desarrolla en las plazas comunitarias en California, particularmente al considerar el nivel de estudios de los docentes que se integran al programa en Estados Unidos.

Un cambio de perspectiva en la educación de adultos posibilitaría, en mayor medida, incorporar con mayor claridad el marco de referencia del aprendizaje a lo largo de la vida, que ampliaría los alcances y su posible impacto en la sociedad. Para lograrlo, es relevante permear desde la política pública (específicamente la educativa), el énfasis en la educabilidad del adulto, más que con una perspectiva lineal de desarrollo, con una visión que implique un proceso de construcción y desarrollo permanente en interacción constante con su entorno.

Al considerar lo expuesto a través de los testimonios, es posible identificar que existe cercanía entre el aprendizaje y las situaciones de vida de los educandos, además, se ubica la diversidad de materiales educativos utilizados que no necesariamente corresponden a los indicados en el MEVyT, debido a la dificultad para acceder a ellos. Esto ha generado que las asesoras utilicen material a su alcance, basando su elección en su propia experiencia de vida y profesional. Este escenario implica una brecha en términos del diseño del MEVyT y su implementación, por lo tanto, es importante estimar los impactos que estos ajustes tienen en el aprendizaje de los educandos y en la práctica educativa. Consideramos que se requiere un acercamiento más profundo desde lo pedagógico, particularmente desde una perspectiva de evaluación curricular, en el contexto que vive la población migrante.

Es preciso continuar trabajando en esfuerzos de investigación que permitan un mayor conocimiento de las condiciones, potencialidades, logros o limitaciones de la educación de adultos, ya que esto es vital para la generación de prácticas educativas significativas que generen experiencias de aprendizaje, que impulsen cada vez más este ámbito de la educación. Se trata de seguir construyendo alternativas que atiendan particularmente a sectores de la población vulnerable.

Fuentes consultadas

Bibliográficas y electrónicas

Amancio, M. (2012). Para saber más del MEVyT [Formación Continua-Pedagógicos]. Recuperado de: http://www.ineaformate.conevyt.org.mx/index.php/asesores-top/asesor-alfabetizador-hispanohablante

Campero, C. y Suárez, M. (2012). ¿A quién le importa la educación de personas jóvenes y adultas? México: Horizontes Educativos.

Frabboni F. y Pinto F. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. México: Siglo XXI

Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A.M., Añorve, G., Díaz, G. y Galván, L., (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas (coord.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, (pp. 225-302). México: ANUIES-COMIE.

Hernández, G. (2014). Políticas en EPJA en América Latina y el aprendizaje a lo largo de la vida. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. 39,* 12-17. Recuperado de: https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decisio/decisio39_saber2.pdf

INEA (s.f.). Estructuras curriculares del MEVyT. Recuperado de: http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=657

INEA (2015). Manual de formación. Estándar de Competencia EC0605 "Facilitación del proceso de aprendizaje con los usuarios de los servicios educativos y sociales en las unidades territoriales". Recuperado de: http://www.inea.gob.mx/transparencia/sipot/fraccion_XLI/DA25_2_Mat_Manual_Form_Est_EC0605_MEPO.pdf

INEA (2016). Concepto de rezago educativo. Recuperado de: http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html

Messina, G. (2016). La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 38(1),* 109-126. Recuperado de: https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457545337007/html/index.html

ONU (2015). Agenda de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

UNESCO (s.f.). Resumen actualizado de los resultados de la Dirección Académica 1997-2007 con base en las Directrices para la preparación de los informes nacionales sobre la situación del AEA. Recuperado de: http://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Mexico_Official.pdf

UNESCO (2010). Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189407

UNESCO (2017). 3er Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556

Capítulo VI

Apuntes sobre el impacto del estatus migratorio en la experiencia educativa

José Manuel de la Mora Cuevas,
Jonás Larios Deniz, Akary Larios Pulido

Resumen

El objetivo del presente capítulo presentado a manera de apuntes, es conocer la percepción de la experiencia educativa y su relación con el estatus migratorio de los adultos inscritos en las plazas comunitarias en Estados Unidos. Retomamos la importancia del pacto mundial de la migración segura, ordenada y regular, así como el tema del derecho de los mexicanos en el extranjero a la educación. En términos de hallazgos, se consideraron apuntes sobre la pregunta ¿Tiene identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial?, se relacionó con algunas variables como seguridad en la educación, nivel educativo, género y estado civil de los educandos.

Palabras Clave: Estatus migratorio, migrantes mexicanos a EU, experiencia educativa.

Introducción

El estado mexicano a través del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), ha trabajo en conjunto con la red consular y organizaciones de migrantes dentro del país vecino para asegurar más oportunidades a la educación de los migrantes connacionales en el extranjero, ha cooperado para atender las necesidades de niños, jóvenes y adultos migrantes. Sin embargo, se necesita más información acerca de qué es lo que realmente aprovechan los beneficiados de estos programas debido a la falta de seguimiento, concretamente de los inmigrantes no regulares, tal vez su

participación no se registre por la desconfianza que tienen al proporcionar datos sobre su trayectoria educativa y su permanencia en el país.

En este capítulo se aborda el estatus migratorio y su impacto en la experiencia educativa de educandos migrantes que cursan estudios en el programa de plazas comunitarias en California. En particular, se retoman algunas variables que impactan directamente el estatus migratorio, por ejemplo, seguridad en la educación, nivel educativo, género y estado civil de los educandos. El contenido de estos apuntes integra tres apartados: primero, el tema sobre el pacto global de la migración ordenada, regular y segura impulsada por la ONU; segundo, el derecho a la educación de los mexicanos en el extranjero y tercero, la descripción de unos hallazgos de investigación relacionados con la experiencia educativa y el estatus migratorio.

1. Pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular

La migración ha sido un fenómeno constante que requiere la atención y cooperación entre países, además, ha jugado un papel fundamental en los últimos años en el delicado manejo de las relaciones diplomáticas para lograr acuerdos en relación con el trato y control de migrantes. Hoy es clara la necesidad de contar con políticas públicas y un plan que garantice a los migrantes orden, seguridad y regularidad.

Las percepciones en torno a la migración pueden tener dos caras: una, que beneficia y contribuye al desarrollo de la economía de un país; y otra, donde los migrantes son rechazados por el país receptor y sus ciudadanos. El origen de estas percepciones tiene que ver con asuntos históricos de desigualdad, actualmente impactan los flujos migratorios que llegan de forma abrupta. En estas movilidades, existen migrantes que no cuentan con documentación regular, y se encuentran en una situación de vulnerabilidad a derechos básicos como el trabajo y la educación.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), sus estados miembros se reunieron para crear en julio del 2018 un *Pacto Global para la Migración Segura, Ordenada y Regular*. Este pacto compromete a las naciones participantes a proteger y apoyar a los inmigrantes sin documentación, con el fin de permitirles, como derechos fundamentales, laborar, educarse, y crecer o residir en un país diferente al de su origen. México participó como coordinador de la conferencia para la elaboración de este

pacto, que es el primero de su tipo, el cual cuenta con veintitrés objetivos que compromete a la supervisión y seguridad de los derechos de la migración internacional en todas sus fases y etapas. Los objetivos del pacto son:

> "1. Recopilar y utilizar datos exactos y desglosados para formular políticas con base empírica, 2. Minimizar los factores adversos y estructurales que obligan a las personas a abandonar su país de origen, 3. Proporcionar información exacta y oportuna en todas las etapas de la migración, 4. Velar por que todos los migrantes tengan pruebas de su identidad jurídica y documentación adecuada, 5. Aumentar la disponibilidad y flexibilidad de las vías de migración regular, 6. Facilitar la contratación equitativa y ética y salvaguardar las condiciones que garantizan el trabajo decente, 7. Abordar y reducir las vulnerabilidades en la migración, 8. Salvar vidas y emprender iniciativas internacionales coordinadas sobre los migrantes desaparecidos, 9. Reforzar la respuesta transnacional al tráfico ilícito de migrantes, 10. Prevenir, combatir y erradicar la trata de personas en el contexto de la migración internacional, 11. Gestionar las fronteras de manera integrada, segura y coordinada, 12. Aumentar la certidumbre y previsibilidad de los procedimientos migratorios para la adecuada verificación de antecedentes, evaluación y derivación, 13. Utilizar la detención de migrantes solo como último recurso y buscar otras alternativas, 14. Mejorar la protección, asistencia y cooperación consular a lo largo de todo el ciclo migratorio, 15. Proporcionar a los migrantes acceso a servicios básicos, 16. Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social, 17. Eliminar todas las formas de discriminación y promover un discurso público con base empírica para modificar las percepciones de la migración, 18. Invertir en el desarrollo de aptitudes y facilitar el reconocimiento mutuo de aptitudes, cualificaciones y competencias, 19. Crear las condiciones necesarias para que los migrantes y las diásporas puedan contribuir plenamente al desarrollo sostenible en todos los países, 20. Promover transferencias de remesas más rápidas, seguras y económicas y fomentar la inclusión financiera de los migrantes, 21. Colaborar para facilitar el regreso y la readmisión en condiciones de seguridad y dignidad, así como la reintegración

> sostenible, 22. Establecer mecanismos para la portabilidad de la seguridad social y las prestaciones adquiridas, y 23. Fortalecer la cooperación internacional y las alianzas mundiales para la migración segura, ordenada y regular" (ONU, 2018:7).

Los objetivos de este pacto surgen de la mejora interna de cada país en los procesos de creación de documentos para el migrante, el fortalecimiento de instituciones gubernamentales y el compromiso con los derechos humanos para erradicar la discriminación. El documento del pacto se centra en lograr que los países incluyan sus procesos sensibles con perspectiva de género, atención al infante y adulto mayor, para brindar seguridad social, salud, educación y empleo así como protección consular; con la finalidad de reducir los altos niveles de migración irregular y canalizar las dificultades de la población en su proceso de aceptación o asentamiento.

De acuerdo con Pardinas (2008), el mayor reto del estado mexicano y de los países latinos es garantizar la integración social y la inserción en el mercado laboral, la educación básica y elemental de sus connacionales migrantes. Es importante garantizar el derecho básico del migrante a la educación yel empleo como una puerta a la protección y estabilidad dentro del país de residencia durante la adquisición de documentos oficiales según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

A pesar de ser un pacto con propósitos formulados, resulta difícil poner en práctica los veintitrés objetivos acordados, en este sentido, la ONU (2018) reconoce que la comunidad internacional cuenta con una gran variedad de formas de gobierno y políticas específicas referentes a la migración que pueden diferir con las de otros estados; por ello, resulta difícil encontrar puntos medios entre políticas más agresivas y algunas otras más laxas, o simplemente persuadir a los países para cambiar o regular ciertas normas sin interferir en su soberanía.

Algunos factores que dificultan las negociaciones y la puesta en práctica de soluciones, se presentan porque no todos los países padecen los mismos problemas o no cuentan con flujos migratorios parecidos. Lo que para algunas soberanías será más sencillo, para otras tomará años. Esto provoca que los países con más dificultades se muestren reacios a cambiar lo que funciona dentro de sus fronteras, generando crisis en el trato humanitario y lo políticamente correcto.

Por estas razones, es delicado hablar de colaboración entre los países cuando se trata de acciones en asuntos migratorios, para muchos puede significar un grado de intervención que puede interpretarse como una agresión que pone en peligro las relaciones diplomáticas y la paz. Kunz (1946) explica que las leyes que regulan los tratados internacionales dicen que podemos no tener un tratado o pacto bilateral o multilateral (que firme voluntariamente) sin antes ceder un poco de la soberanía.

Bajo este contexto, para que los intereses de los países en la arena internacional se salvaguarden y al mismo tiempo se protejan a los migrantes, es necesario el uso de las instituciones, específicamente en este caso, las no gubernamentales e internacionales que puedan ayudar en la toma de acciones bajo el fenómeno global de la inmigración.

Es importante acudir a la institucionalización de las políticas para colaborar en el orden pacífico del mundo a través las instituciones internacionales, que cuente con diversos departamentos y asambleas, y que podrían influir en las acciones de los estados. Así lo señala el institucionalismo neoliberal:

> La perspectiva de las relaciones internacionales, que llamo "institucionalismo neoliberal", no afirma que los Estados estén siempre altamente constreñidos por las instituciones internacionales. Tampoco proclama que los Estados ignoren los efectos de sus acciones sobre la riqueza o el poder de otros Estados. Lo que aduzco es que las acciones estatales dependen, considerablemente, de los acuerdos institucionales prevalecientes, los cuales afectan: el flujo de información y las oportunidades de negociar; la capacidad de los gobiernos para controlar la sumisión de los demás y para poner en práctica sus propios compromisos; de allí su capacidad para tomar, en primer término, compromisos creíbles; y las expectativas prevalecientes acerca de la solidez de los acuerdos internacionales (Goldstein y Keohane, 1993: 2-3).

Los acuerdos internacionales pueden desempeñar un papel activo, esto no quiere decir que los tratados obliguen a cumplir con ciertas políticas migratorias bajo el ojo de las instituciones; ya que la firma ha sido voluntaria,

por lo tanto, los estados deciden formar parte del nivel de cumplimiento de sus compromisos.

Enfocados al tema de la migración, la realización y fin óptimo de "El pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular¨ se verá cumplida para cada Estado sólo con la ayuda de la cooperación internacional, y los convenios globales acordados dentro del marco de una institución internacional.

La meta para cumplir en un largo o mediano plazo, es la mejora de las condiciones de vida de los migrantes, asegurarles salud, educación, trabajo, etcétera. Se trata también de reducir el número de personas que se ve obligada a desplazarse de su país, por ello surge un compromiso hacia la sensibilidad y el trato humano, para evitar la discriminación y xenofobia que permea la vida del migrante en el extranjero.

2. El derecho a la educación de los mexicanos en el extranjero

El derecho a la educación de los migrantes no se puede negar, sin importar raza, sexo, edad, religión, o condición migratoria. Las situaciones más difíciles como migrante se pueden vivir cuando se corre el peligro de no contar con los derechos básicos que tenías en tu país, en el caso del derecho a la educación, los niños, niñas, adolescentes y adultos son vulnerables al no poder continuar sus estudios en el extranjero. Lahoz (2012) señala que:

> El principio, así como el énfasis en la responsabilidad del estado por todos los niños, niñas y adolescentes dentro de su jurisdicción y en la prevención activa de la discriminación de aquellos en situación de vulnerabilidad, es de gran importancia para los NNA migrantes, quienes a menudo se enfrentan a situaciones de discriminación en forma de racismo/xenofobia, violencia racial explícita o exclusión en el sistema educativo y de salud, en desacuerdo con las políticas diseñadas para la integración (p. 95).

Hay ciertas problemáticas en la reinserción a la educación en el extranjero, tales como: aprender un nuevo idioma, adecuarse a un nuevo sistema educativo y adaptarse a un ambiente escolar diferente, lo cual puede resultar

traumático para el migrante -joven o adulto- que decide continuar su educación en otro país.

El estado mexicano no puede descuidar a los connacionales, pero, debido al tema de la soberanía, tampoco puede intervenir en los planes educativos de otros países para asegurar la calidad educativa y permanencia escolar de los mexicanos migrantes. El caso de Estados Unidos y el constante flujo migratorio hacia el norte del país requiere más esfuerzos, "La enorme complejidad de la migración desde y hacia México, demanda una política migratoria de Estado, inscrita en el marco más amplio de las estrategias de desarrollo nacional" (Giorguli y Leite, 2009: 9).

Hay esfuerzos de colaboración binacional en materia educativa. De acuerdo con Vargas (2018), el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) emite convocatorias a través del gobierno mexicano en colaboración con Estados Unidos para maestros voluntarios de educación básica, con la finalidad de participar en intercambios de docentes que acudan a fomentar -en escuelas estadounidenses- un ambiente multicultural de aprendizaje, que ayude al niño migrante a entender y adaptarse al nuevo sistema educativo al que se enfrenta.

Con ayuda del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), en 2001 se ponen en marcha las plazas comunitarias, como se ha comentado en este libro. Las plazas comunitarias son espacios educativos de apoyo a la comunidad migrante donde colaboran también las organizaciones de migrantes. Desde estos espacios educativos se desarrolló la investigación que respaldan los contenidos de los capítulos de este libro.

Según Franco-García (2017), a pesar de los esfuerzos del estado mexicano para lograr la reinserción educativa y mejora de la calidad del aprendizaje, hay diferentes problemáticas en torno al alcance y control de estos programas. Es difícil motivar la asistencia regular, esto aunado a la necesidad constante de materiales y la baja respuesta de voluntarios para la enseñanza.

Hablando de los programas binacionales, se encuentran disyuntivas para verificar el impacto, de acuerdo con Vargas (2018), la estancia de los maestros es corta y vigilada por el sistema educativo estadounidense. El estado mexicano apoya con políticas adecuadas para el migrante mexicano en el extranjero, aunque existen dificultades de los recursos y la disponibilidad de cooperación y gestión de Estados Unidos.

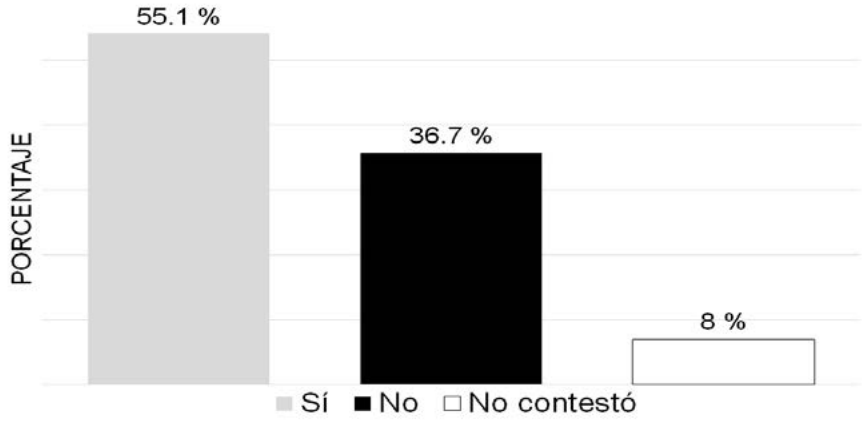
3. Experiencia educativa y estatus migratorio: hallazgos descriptivos

La falta de la migración segura, ordenada y regular como lo sugieren organismos internacionales como la ONU, no debe interferir los procesos formativos de las personas, por lo tanto, la educación debe ser un derecho independientemente del estatus migratorio. La presencia de las plazas comunitarias en el país vecino, evidencian la necesidad de acceder a los derechos de una educación básica para los migrantes.

Para conocer la percepción de la experiencia educativa y su relación con la situación migratoria de los adultos inscritos en los programas de las plazas comunitarias en California, vamos a retomar algunas variables del cuestionario aplicado a 262 educandos, como ya se expuso en el capítulo metodológico de este estudio. Se analizó, con estadística descriptiva, la pregunta 43 del cuestionario, ¿Tiene identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial? y su relación con algunas variables como: sensación de seguridad con la educación, nivel educativo donde el adulto fue inscrito en el programa, género y estado civil de los educandos. Los resultados de la estadística descriptiva muestran que el 55% de los encuestados dicen tener una identificación estadounidense, el 37% responden que no la poseen, mientras otro 8% no contestaron a tal interrogante, como se muestra en la gráfica siguiente:

Gráfica 1

¿Tiene identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial?



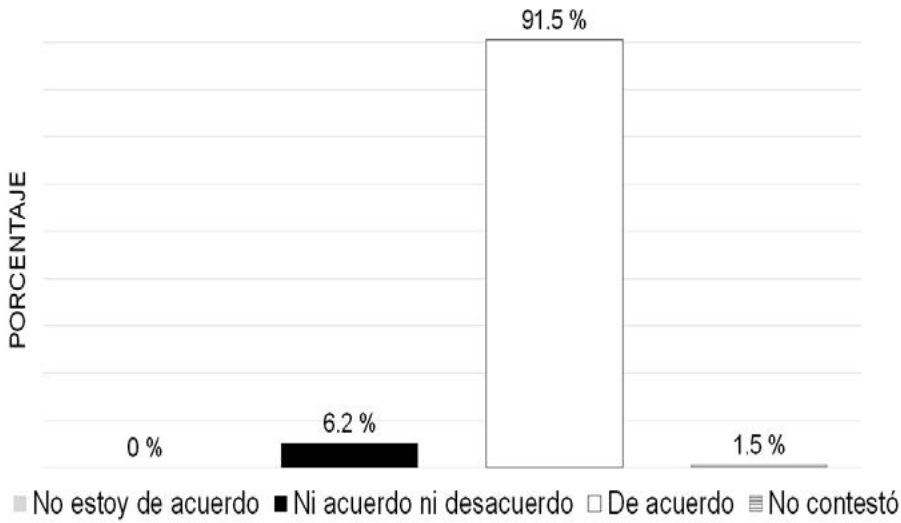
Fuente: Elaboración de los autores con base en la encuesta del Proyecto de Investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California (CONACYT-INEE).*

3.1 Estudiar ayuda a sentirse más seguros y seguras

Al cuestionar a los migrantes si estudiar les ha ayudado a sentirse más seguros en Estados Unidos, el 91.5% de los participantes mencionaron estar de acuerdo con tal afirmación. Tal respuesta fue generalizada, sin importar la edad, sexo, procedencia o años residiendo en los Estados Unidos, como se ve en la gráfica número dos.

Gráfica 2

¿Estudiar le ha ayudado a sentirse más seguro?



Fuente: Elaboración de los autores con base en la encuesta del Proyecto de Investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California (CONACYT-INEE).*

Más de la mitad de las personas que acuden a las plazas comunitarias a estudiar en los programas del INEA con los contenidos del MEVyT, cuentan con cierta certeza migratoria al poseer alguna identificación emitida por el gobierno de Estados Unidos (como se ve en la gráfica número tres). Integrarse a un programa educativo para adultos, como lo son las plazas comunitarias, genera en los asistentes la sensación de seguridad.

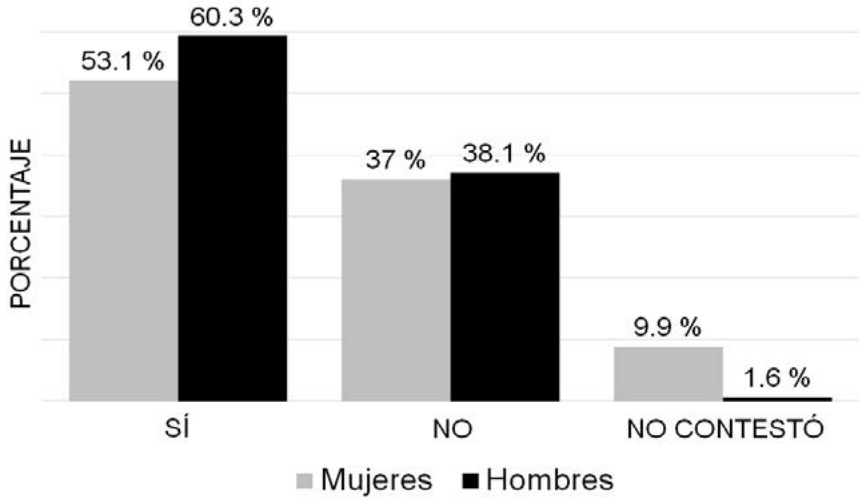
Hay una clara diferencia entre la cantidad de hombres y mujeres que conformaron la investigación, una proporción de tres mujeres por cada hombre encuestado. Así, el 54% de las mujeres dicen tener una identificación estadounidense, y el 60% de los hombres cuenta con ella.

Aunque existe una predominancia de mujeres en las plazas comunita-

rias, éstas tienen menos posibilidades de tener una identificación estadounidense. La situación migratoria en la que se encuentran los asistentes a las plazas comunitarias es una variable que afecta a su experiencia educativa. Aquellos que no cuentan con su documentación en regla para que puedan residir en Estados Unidos, tendrán más recelo en compartir o mencionar su estatus migratorio. Lo anterior fue más evidente en mujeres que en hombres, estas circunstancias explican por qué más de la mitad de los asistentes a las plazas cuentan con alguna identificación estadounidense, y se ignora cuántas personas no se acercan a los programas educativos por temor a evidenciar su estatus migratorio irregular.

Gráfica 3

¿Tiene identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial?

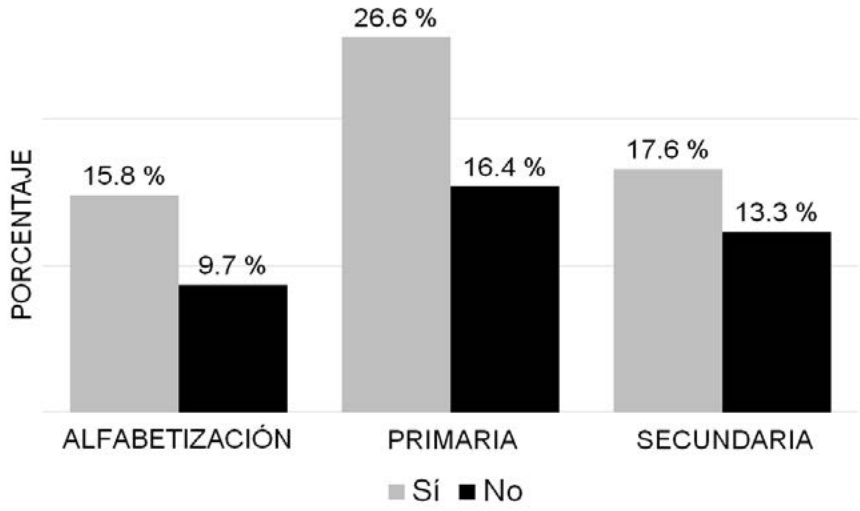


Fuente: Elaboración de los autores con base en la encuesta del Proyecto de Investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California (CONACYT-INEE).*

Con relación al nivel educativo de los encuestados inscritos en plazas comunitaria, hay distinción entre quienes poseen una identificación estadounidense y quienes no, los que cuentan con identificación tienden a ser mayoría en todos los niveles de inscripción: alfabetización, primaria y secundaria, como lo muestra la gráfica número cuatro. Los más vulnerables son los que se encuentran en el nivel de alfabetización, ellos son los que tienen menos seguridad por falta de documentos de identificación migratoria.

Gráfica 4

Posesión de una identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial, de acuerdo al nivel que fue inscrito al ingresar a la plaza comunitaria



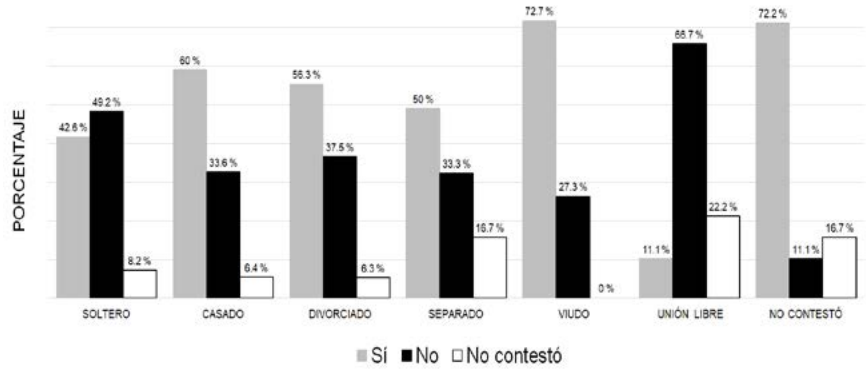
Fuente: Elaboración de los autores con base en la encuesta del Proyecto de Investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California (CONACYT-INEE).*

3.3 Estado civil con identificación estadounidense

Con relación al estado civil de los participantes, los casados y los viudos mencionaron con más frecuencia que tiene una identificación estadounidense, como se ve en la gráfica número cinco. Una de las razones puede ser el tiempo de estancia de los migrantes en Estados Unidos y su necesidad de afianzar su vida con la formación de una familia. El número de años que una persona ha vivido en Estados Unidos puede ser proporcional a la adquisición de una identificación estadounidense (permiso de trabajo, residencia o ciudadanía). Así, las personas que han pasado más tiempo viviendo en Estados Unidos, son más proclives a haber obtenido una identificación estadounidense. Esta situación es comprensible para el caso de los educandos en la encuesta referida, reconocemos que existen migrantes que tienen muchos años viviendo en el país vecino y por varios motivos no hay regularizado su situación, aun cuando tengan posibilidades de hacerlo.

Gráfica 5

Posesión de una identificación estadounidense (ID): seguro social, permiso de trabajo o visa especial, de acuerdo al estado civil del sujeto



Fuente: Elaboración de los autores con base en la encuesta del Proyecto de Investigación *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California (CONACYT-INEE).*

La reticencia de los educandos para contestar las preguntas asociadas a su situación migratoria, como el contar con una identificación estadounidense o la frecuencia con la que viajan a su lugar de origen, reflejan temores y desconfianza dada la situación persecutoria y criminalización de los migrantes en la época del actual presidente norteamericano. Pensamos que los espacios educativos, como las plazas comunitarias, deberían ser espacios seguros, o al menos con las características de un santuario para migrantes, y así poder garantizar la estancia y satisfactoria conclusión de los estudios.

Conclusiones

En nuestro mundo global contemporáneo, la migración ordenada regular y segura es un ideal que, en algunos contextos específicos como el de la migración mexicana a Estados Unidos, dista mucho de ser más que un ideal. Los millones de migrantes en el otro lado contrastan esa realidad. Los migrantes, independientemente de su estatus legal, tienen derechos al acceso a la educación, esta es una realidad innegable, por lo tanto, se deben seguir impulsando los programas dirigidos por organizaciones de migrantes, consulares y gobiernos binacionales para apoyar a los migrantes a mejorar sus grados educativos, como las plazas comunitarias del INEA.

En este capítulo de apuntes, hemos enfatizado el tema del estatus migratorio en la experiencia educativa de los migrantes que asisten a las plazas comunitarias en California, destacamos algunas variables específicas relacionadas a una pregunta del cuestionario de la investigación referida en este libro, destacamos por lo tanto que:

a) Estudiar contribuye para que los migrantes, independientemente de si son hombres y mujeres, se sientan más seguros en el país vecino.

b) El nivel educativo donde se encuentran los educandos migrantes es una variable que nos muestra la desigualdad que padece este sector poblacional, particularmente quienes se encuentran en el nivel de alfabetización; es decir, quienes tienen menor formación escolar tienen mayor grado de vulnerabilidad educativa y de regularidad migratoria.

c) Aunque existan muchos migrantes viviendo en el país de las oportunidades, no siempre hay condiciones para regularizar la situación migratoria, el estado civil de los encuestados permea también la construcción de la experiencia educativa, en este caso los viudos, por ejemplo cuentan con

una seguridad en los documentos de residencia legal, a diferencia de los que viven en unión libre, que tienen mayor grado de incertidumbre.

d) Por último, destacamos que los estudiantes ven en la educación una opción para mejorar sus condiciones de vida y trabajo en Estados Unidos, así como una posibilidad para regularizar su situación migratoria.

Fuentes consultadas

Bibliográficas y electrónicas:

Franco, M, J. (2017). Sistemas educativos y migración: Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de investigación educativa,* 22(74), p.705-728. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405- 66662017000300705&lng=es&tlng=es.

Giorguli, S. Leite, P. (2009). Introducción. *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos* (pp. 11-19). México: CONAPO.

Goldstein, J. Keohane, R. (1993). *Ideas & Foreign Policy: Beliefs, Institutions, and Political Change*. 10.2307/2082778. Ithaca: Cornell University Press.

Kunz, L. J. (1946). El sentido y alcance de la norma ¨Sunt Servanda¨. Instituto de *Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, (s.n), p.7-29. Disponible en: www.Jurídicas.unam.mx

Lahoz, S. (2012). De la necesidad de resguardar los derechos de niños, niñas y adolescentes implicados en procesos migratorios y los de sus familias. ACNUR- OIM-UNICEF. *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*, p. 89 -118. ISBN: 978-92-806-4647-4

ONU (2018) Documento final de la Conferencia. Recuperado de https://undocs.org/es/A/CONF.231/3|

Pardinas, J. E. (2008). Los retos de la migración en México: Un espejo de dos caras. *CEPAL- Serie de estudios y perspectivas*, 99, p. 1-62. ISSN: 1684-0364.

SEP. (2009). Plazas comunitarias ¿Qué son las plazas comunitarias y qué servicios ofrecen? México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=475&Itemi d=946

Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. México: COLMEX Notas para la integración de los retornados, 3, p. 3-9.

Capítulo VII

A manera de conclusiones: Construyendo conocimiento de la experiencia educativa en contextos migratorios

Ana B. Uribe

Resumen

El objetivo de este último capítulo, es hacer una recuperación de las principales ideas y argumentos desarrollados a lo largo de los seis apartados que comprenden este libro. De manera puntual, se destacan los hallazgos encontrados sobre la percepción de la experiencia educativa en contextos migratorios a partir de una metodología mixta. Se busca sobre todo una reflexión final sobre los alcances y limitaciones enfrentadas en la producción de un trabajo de investigación que tiene como eje, la producción de información en torno del rezago educativo de los connacionales en Estados Unidos.

Palabras clave: Conclusiones de investigación, Experiencia educativa, Rezago educativo, Migración mexicana a Estados Unidos.

Introducción

A lo largo de este libro y los seis capítulos que lo integran, se han comentado diversos puntos relacionados con los objetivos y metas de investigación propuestas por el proyecto titulado *Experiencias educativas de migrantes mexicanos, en programas de plazas comunitarias en California* (Uribe, 2017; Uribe 2019). Las preguntas que guiaron el proyecto fueron:¿Cuál es la percepción que tienen los migrantes mexicanos del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en su *experiencia escolar* en programas de Plazas Comunitarias en California?, ¿De qué manera, este Modelo responde a

las necesidades de conocimiento bicultural de los migrantes integrados a Plazas Comunitarias en California?

La respuesta a estas preguntas orientó una reflexión del MEVyT más allá de un esquema curricular que guía la enseñanza-aprendizaje, encontramos una perspectiva más amplia que apunta a la construcción de una experiencia educativa en los programas para adultos vivida en entornos de migración y biculturalidad (del país de origen y del país rediente). Es decir, la percepción que tienen los educandos del MEVyT, de acuerdo con nuestros hallazgos, es una perspectiva de la experiencia escolar que va más allá de un programa curricular. El Modelo es el pretexto para replantear la diversidad y complejidad de la experiencia educativa.

Todos los capítulos de este libro, buscaron responder las preguntas a partir del trabajo de campo realizado durante 2018 en California. Este último capítulo, tiene por objetivo particular, desarrollar ideas centrales y argumentos, así como refererir a cuestiones metodológicas que fueron destacados previamente en los capítulos previos, se trata de un esbozo de temáticas específicas, con la intención de reforzar los hallazgos. En sí mismo este breve capítulo constituye una narrativa de conclusiones de la investigación.

El contenido se compone de cinco apartados, el primero alude al tema del rezago educativo; el segundo al método mixto; el tercero y cuarto están relacionados al MEVyT, el quinto a la experiencia educativa con temáticas específicas como: construcción histórica, el sentimiento como migrante, identidad colectiva, convivencia con otros migrantes culturalmente cercanos, aprendizajes y la solución de problemas, así como motivaciones escolares.

1. El rezago educativo y las plazas comunitarias en el exterior

Ya es sabido que cuando los migrantes llegan al país receptor, en este caso Estados Unidos, enfrentan muchos retos para comenzar una vida nueva, el impacto del cambio de lugar de residencia afecta aspectos sociales, familiares y sobre todo, emocionales. Cuando los migrantes arriban con bajo nivel formativo y rezago educativo, confrontan mayores dificultades para integrarse a la sociedad de destino y conseguir mejores oportunidades laborales.

Para muchos migrantes, la educación no siempre es una prioridad, algunos se concentran en trabajar para cubrir necesidades básicas y mandar remesas, ese es el foco de interés. Con base en datos de *Pew Reserach Center* analizados por Krogstad y Radford (2018), los migrantes mexicanos son el grupo poblacional de todos los migrantes en el vecino país, que menos formación tiene en educación media superior y educación superior.

Esa desigualdad educativa en el acceso, no sólo se ve en niveles universitarios, también se visibiliza en la educación básica. El rezago educativo representa uno de los mayores retos que plantean los ciudadanos para avanzar en términos de bienestar y progreso. En México, existe un rezago educativo de muchos años, los datos reportados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA, 2019), muestran que el total de la población mexicana de más de 15 años alcanza la cifra de 93, 312, 458. De ese total, se encuentran en rezago educativo 30.6% (28, 630, 060 personas), distribuidas en los niveles de analfabetismo 3.8 % (3, 591, 324 personas), sin primaria terminada 9.5% (8, 910, 822 personas), y sin secundaria terminada, el 17.3% (16, 127, 914 personas).

La idea del rezago educativo para el INEA está centrado en un sector poblacional de 15 años o más que no sabe leer ni escribir y que, por diversos motivos, no ha terminado su educación básica, estas perspectiva aplica tanto para los mexicanos, como para la población de habla hispana en Estados Unidos. El director de INEA en 2017, Mauricio López, mencionó que cerca de 29 mil personas de origen mexicano con rezago educativo fueron atendidos en plazas comunitarias en el vecino país, muchos de ellos incluso disminuyen la asistencia a la escuela por las políticas anti-migrantes del presidente Donald Trump (Aristegui, Noticias, 2017). A los ojos del mundo, la reciente administración del gobierno norteamericano ha endurecido sus políticas para criminalizar a los migrantes mexicanos y, sobre todo, para culparlos sin fundamentos de muchos de los males que aquejan el aparente bienestar de la sociedad estadounidense. Los migrantes, en ese sentido, nadan a contracorriente.

El objetivo de las plazas comunitarias es precisamente contribuir a reducir el rezago educativo; estos espacios educativos surgieron desde el año 2001, como un proyecto educativo del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Datos de 2017 reportaron alrededor de 350 plazas

comunitarias en Estados Unidos, el estado de California con más de 70 (INEA, 2017). Para 2019 se reportaron 250 plazas comunitarias en Estados Unidos con una atención de cerca de 23 mil educandos migrantes en todo el país del norte (Instituto de los Mexicanos en el Exterior 2020; Palacios, 2019).

Las plazas comunitarias a lo largo y ancho del vecino país, trabajan en coordinación interinstitucional del INEA, red consular e instituciones civiles y redes de migrantes. Estos programas también ofrecen clases de inglés, ciudadanía, preparatoria y algún curso de extensión de beneficio práctico a los migrantes. El impacto de la educación para adultos ofrecida por el INEA a través del formato plazas comunitarias en el exterior, es un área inexplorada. En particular, en el estado de California, en donde se cuenta con la mayor cantidad de plazas comunitarias de toda la unión americana.

Como se mencionó en el capítulo I de este libro, para el logro de este trabajo, se realizó investigación mixta en el estado de California en Estados Unidos, visitamos 26 plazas comunitarias en la mayoría de las ciudades vinculadas a la red consular de México en California, que son: Oxnard, San Bernardino, Los Ángeles, Sacramento, San Diego, San Francisco y San José. Aprovechamos nuestra experiencia en trabajo de campo para aplicar satisfactoriamente los cuestionarios para la encuesta y las entrevistas cualitativas. En el capítulo I, se mencionaron tres tipos de plazas comunitarias en el exterior:

1. Plazas comunitarias apoyadas por estructura institucional de los distritos escolares de California o colegios comunitarios.
2. Plazas comunitarias arropadas por organizaciones no lucrativas de migrantes.
3. Plazas comunitarias en condiciones de vulnerabilidad y carencia.

Todas las escuelas investigadas se ubican en cualquiera de los grupos señalados, las condiciones en las que se encuentran su infraestructura y servicios, influyen en la percepción de la experiencia educativa y el rendimiento escolar. Particularmente los educados que atienden las escuelas del grupo tres, referidas como las más vulnerables, no tienen una organización en el seguimiento de su programa de estudios, asisten a la escuelas en función de los tiempos que determinen los maestros que son voluntarios, en su mayoría. Las carencias económicas en infraestructura y servicios (mate-

riales de estudio, muebles, infraestructura en general, ubicación) impactan en el rendimiento, inclusive en la motivación de los estudiantes para asistir y concluir sus procesos formativos de educación básica.

Al menos hasta el término de nuestra investigación, no fue visible un proceso institucional de parte del INEA, que sistematice y evalúe el trabajo de los coordinadores y maestros de las plazas comunitarias en Estados Unidos. No fue el objetivo de nuestra investigación el tema laboral y de enseñanza de los profesores y coordinadores, lo mencionamos porque contribuye también a la percepción de la experiencia escolar de los educandos en los programas y en la apropiación del modelo MEVyT.

Es destacable el esfuerzo de varios responsables en la enseñanza, ellos con toda la buena voluntad, sacan adelante sus programas y gradúan educandos. Durante nuestras entrevistas con maestros, mostraron su preocupación por la sobrevivencia y permanencia de las escuelas y también porque ellos mismos carecen de un reconocimiento formal por parte del INEA, que los acredite y que esté vinculado con algún incentivo financiero para apoyar su labor. En ese sentido, en algunas entrevistas, los educandos mencionaron precisamente esta condición que impacta mucho en su rendimiento y experiencia educativa.

Ya es sabido que el gobierno mexicano no ofrece apoyo financiero a los profesores y tampoco una responsabilidad laboral que abone a las horas que invierten en la formación de educandos en rezago. En el marco de escuelas en el grupo tres, algunos maestros también se encuentran en vulnerabilidad en términos financieros y también de irregularidad migratoria (sin documentos de residencia legal). Situación que desde luego impacta desfavorablemente en el aprendizaje de los educandos y en la apropiación de contenidos curriculares del MEVyT.

2. El método mixto y la experiencia educativa

Trabajamos con una metodología mixta (Pereira, 2011; Molina-Azorin & Fetters, 2016) donde mezclamos instrumentos de construcción de datos cuantitativos y cualitativos durante el año 2018, que nos permitieron tener una visión más integral y complementaria de la producción de información. Los métodos mixtos o de triangulación metodológica de una tradición de varias décadas atrás, se han desarrollado con diversas aportaciones

de disciplinas como Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación. Estamos de acuerdo que con ningún método en sí mismo puede abrazar un análisis completo de la realidad, se requiere una suma de perspectivas interdisciplinarias (García, 2006).

En nuestro caso, construimos en primera instancia un instrumento cuantitativo (el cuestionario), después de realizar la prueba piloto en plazas comunitarias en California y ajustar los resultados del pilotaje, ajustamos también el diseño del instrumento cualitativo (la guía de la entrevista) y nos preparamos para producir la información. Es decir, en el diseño de los instrumentos de trabajo de campo, estuvieron interrelacionados tanto las variables del cuestionario, como las variables de la guía de entrevista. Por lo tanto, los detonantes de la información tuvieron el mismo objetivo.

La obtención de datos cuantitativos implicó un muestreo intencional por cuotas en 26 plazas comunitarias, los datos cualitativos no fueron producidos en todas las escuelas seleccionadas. Algunas veces aplicamos el cuestionario y posteriormente regresamos a realizar entrevistas, en otros casos, por circunstancias de tiempo y recursos, realizamos la producción de ambas estrategias el mismo día. Complementamos nuestro trabajo de campo con una perspectiva etnográfica de la vida escolar, donde pudimos visitar escuelas y comprender un poco cómo se desarrollaban los procesos de producción de información.

Desde luego que en términos de análisis, no logramos del todo producir la reflexividad metodológica que demanda el método mixto en toda su complejidad. Para efectos de esta publicación, por ejemplo, no conseguimos analizar hasta qué punto el resultado de una variable cualitativa se relaciona con el resultado de una cuantitativa y de qué manera una impacta a otra y, a su vez, cómo pueden reorientar los hallazgos. Sin embargo, logramos los resultados proyectados para el cumplimiento de nuestros objetivos y metas de la investigación, que orientan significativamente la directriz central de cómo los educandos migrantes construyen su experiencia educativa en contextos trasnacionales.

Es decir, lo cuantitativo y cualitativo lo analizamos en función de los temas particulares que fueron abordados en cada uno de los apartados del libro. Para el análisis cuantitativo, como se menciona en el capítulo II, trabajamos con estadística descriptiva y medidas de tendencia central,

retomamos pruebas para comparar promedios de grupos independientes y específicos de educandos, de esta manera construimos cuadros comparativos, gráficas y perfiles de los informantes. Para el análisis cualitativo, retomamos análisis del discurso de la totalidad de las entrevistas y sólo utilizamos algunos testimonios específicos de los educandos para reforzar los argumentos planteados en cada uno de los apartados capitulares de esta publicación. De manera particular, el capítulo III integra un análisis muy puntual sobre las entrevistas a través del uso del tiempo en la educación, recuperando rutinas personales y laborales para ubicar el lugar que ocupa la escuela en la temporalidad de la vida. El capítulo V, recupera breves testimonios como ejemplos de la narrativa expuesta sobre el MEVyT.

Como se mencionó en el capítulo II, desde el lado cualitativo, alcanzamos un total de 52 entrevistas con educandos, de los cuales, 38 fueron individuales y 14 en grupo (dos o más). En este grupo de educandos fueron 38 mujeres y 14 hombres.

Tenemos un logro de 262 cuestionarios aplicados para la encuesta en su mayoría mexicanos (86%) y en un saldo menor son las personas provenientes de Latinoamérica (8%), el resto no contestó. La mayoría de los encuestados fueron mujeres con 74.8% y hombres con 25.2%. La edad promedio de las mujeres fue de 48.3 años y de los hombres 43.8 años.

Además de estos estos perfiles de datos, destacamos algunas ideas que refuerzan los hallazgos en la construcción de la experiencia educativa como:

- Son las mujeres quienes asisten más a la formación escolar, este grupo hace una diferencia en la formación educativa en programas para adultos.
- Una cuarta parte de los educandos se encuentran en la etapa de la vejez tardía.
- Los propios educandos no se perciben a sí mismos como estudiantes de tiempo completo, son pocas las horas dedicadas a la escuela y a las tareas escolares; de acuerdo con su percepción de la experiencia educativa, esta situación no siempre puede ayudarles de la mejor manera para sus logros escolares.
- Esta última afirmación recuperada de la encuesta, se complementa con un argumento producto del análisis de entrevistas, del capítulo

III, donde se alude a la temporalidad y la educación. Aun cuando los informantes asuman, a través de la encuesta, que no tienen suficiente tiempo para la escuela, en las entrevistas individuales algunos de ellos explican las motivaciones del tiempo invertido en la escuela donde la inquietud propia por aprender y por dar ejemplo a sus hijos, son ejes que los mantienen fortalecidos. Aunque son pocas las horas dedicadas a la escuela, representa para ellos un tiempo de calidad donde se puede cumplir un sueño de infancia por completar la educación básica que se había mantenido trunca. Por lo tanto, algunos educandos, en su experiencia educativa y su percepción del modelo educativo, asumen que la edad puede no ser un obstáculo para el aprendizaje.

3. El MEVyT y la experiencia educativa

Con una de las preguntas centrales de investigación, buscamos conocer cuál es la percepción del Modelo MEVyT. Después del análisis de datos cuantitativos y cualitativos, encontramos que el MEVyT no goza de un reconocimiento e identidad propia ni por sus siglas institucionales, ni por su contenido. Tanto profesores como educandos, no asumen que tienen como respaldo curricular este modelo en términos de nomeclatura, también desconocen la estructura curricular en módulos básicos y diferenciados. Eso no significa que no haya programa a seguir ni objetivos. Para las preguntas del cuestionario durante el trabajo de campo, anexamos el mapa de composición del modelo (ver capítulo V), lo mostramos a los entrevistados, y de todos nuestros encuentros con ellos, casi nadie logró identificarlo. Es decir, los educandos no conocen la estructura y camino de los módulos (contenido de sus clases). Sólo asisten y acatan lo que los maestros tengan que proporcionar de acuerdo a sus guías temáticas.

El MEVyT se integra por 66 módulos en tres áreas de conocimiento (lengua y comunicación, matemáticas y ciencias), con ejes temáticos que integran la salud, la comunicación, el trabajo y la familia. La organización responde a módulos básicos (de carácter obligatorio para el aprendizaje) orientados a cubrir la educación básica, y diferenciados (posibilidades de que los estudiantes puedan elegirlos) permiten a los estudiantes elección a partir de sus propias destrezas y habilidades. Esta perspectiva bastante

general del MEVyT no es reconocida por los estudiantes, al menos en las plazas comunitarias del tipo tres, que ya fue mencionado. Eso desde luego no representa un problema en el proceso de aprendizaje, debido a que cada maestro adapta sus rutinas y guías, pero sí podría ser una fortaleza si se les explicara a los estudiantes la estructura básica.

Por lo tanto, encontramos en nuestro análisis que la percepción del modelo que tienen los educandos, no se refleja en la estructura institucional, sino en su propia experiencia escolar como educandos y en todo el proceso de enseñanza aprendizaje vivido en su paso por las plazas comunitarias. De esta manera, calificamos entonces la percepción de la experiencia educativa como un referente que envuelve una rica experiencia de vida, de identidad cultural y social que atraviesa la propia trayectoria en el exterior de los migrantes y sus familias. Por lo tanto, desde esta perspectiva, pudimos tener una riqueza informativa y de posibilidades reflexivas del proyecto.

4. El MEVyT y el entorno binacional y trasnacional

Como ya lo mencionamos, el MEVyT, sus siglas y lo que representa, no tienen identidad o vínculo institucional, por ello lo colocamos en el nivel de relación con los procesos de enseñanza aprendizaje. Con esta pregunta nos interesó conocer si la estructura curricular de la escuela y los contenidos de los módulos tienen una perspectiva reflexiva sobre el sentido de ser migrante bicultural. La propuesta de las plazas comunitarias está diseñada en función de estudiantes en contextos mexicanos, cuando llega este modelo a Estados Unidos, se siguen los mismos lineamientos para los educandos que estudian en México.

Sin embargo, no existe un ajuste o adaptación de este currículum a los contextos trasnacionales que viven los migrantes, y además de eso, cuando se inscriben migrantes de otro origen distinto a México, se enfrentan a dificultades y confusiones porque los libros y todo el material de estudio y evaluación se fundamenta en ejemplos del contexto mexicano. No fue el objetivo de este trabajo analizar en detalle el contenido de cada uno de los módulos y los libros, pero sí fue la intención de saber qué piensan los educandos sobre el tema.

Lo que sí podemos afirmar, a partir de nuestros datos, es que la oferta escolar de las plazas comunitarias, representa un escenario de crecimiento personal, una oportunidad de socializar con personas que viven procesos de aprendizaje muy semejantes. El MEVyT como estructura curricular no incluye contenidos de la vida de migrantes y no se trata sólo de un módulo en específico, sino de toda una estructura que envuelva la complejidad y dificultad que implica vivir como migrantes en un país diferente, más aun para quien no tiene documentos de residencia legal. El capítulo 5 de este libro, retoma esta perspectiva del MEVyT, en el contexto de la educación para adultos en México y otros países.

Durante la producción de nuestro trabajo de campo, reconocimos la existencia del módulo *Migré a la Frontera* (MEVyT, 2005) que se encuentra en el portal Cursos y Materiales del MEVyT de la Secretaría de Educación Pública de México. Aun cuando no estuviera integrado en el marco referencial de preguntas del cuestionario para la encuesta, y de la guía de preguntas para la entrevista, este módulo no fue mencionado por nuestros informantes en el trabajo de campo, ni tampoco por los profesores. Consideramos que no ha sido utilizado al menos en las 26 plazas comunitarias de California que visitamos.

El material que apoya el módulo, lo integran cuatro archivos: el libro del adulto con la aclaración en portada que es una versión de prueba, una guía del asesor y otros dos archivos de apoyo para ejercicios de los educandos. De hecho, todos los módulos del MEVyT tienen varios archivos de apoyo en esta misma línea. En particular, el libro del adulto *Migré a la frontera,* integra elementos sobre la experiencia migratoria para los educandos. De acuerdo con lo explícito en el mismo libro, son cuatro unidades: 1, temas migratorios (causas, consecuencias y derechos); 2, trabajo y migración (derechos y obligaciones laborales, Ley Federal del Trabajo); 3, la salud de los migrantes (situaciones de riesgo, prevención y cuidados de la salud) y 4, la violencia (riesgos, actitudes para prevenirla, detectarla y denunciarla).

Los contenidos de este módulo del MEVyT, si bien son fundamentales en el conocimiento y vivencia de la migración, no retoman en sus contenidos aspectos relacionados a la vida del migrante fuera de México, oportunidades laborales y leyes que los protejan, sobre todo los derechos y obligaciones en el país residente. Es un módulo informativo que ilustra

la experiencia migratoria centrada en el país receptor y, en particular, en la vida de los migrantes de la frontera; por lo tanto, para los educandos que no vivan en las ciudades fronterizas México-Estados Unidos este módulo es informativo y bastante útil, pero no ofrece mayor conocimiento de sus experiencias de vida en otras regiones fuera del ámbito fronterizo. De acuerdo con los datos que vienen en documento electrónico, destaca en sus primeras páginas que fue escrito por iniciativa del Instituto Chihuahuense de Educación para Adultos (ICHEA) y forma parte de los módulos regionales del MEVyT.

En nuestra perspectiva del proyecto de investigación referido, queremos llamar la atención y señalar que hacen falta contenidos modulares que involucren la experiencia de vida de los migrantes, sus vivencias culturales, sociales, laborales y emocionales en los lugares de residencia. En el proceso de aprendizaje, a los migrantes les resulta más útil interactuar con temáticas donde su vida y trabajo les involucre directamente. Se trataría entonces de integrar contenidos específicos que puedan aplicar en su vida diaria como migrantes en lugares donde no siempre son bienvenidos.

Por ejemplo, el uso de la licencia de manejo es un documento principal de identidad en Estados Unidos, si bien en lugares como California puede solicitar una licencia de conducir, quienes carecen de documentos legales, hay que pasar una serie de exámenes nada fácil para quien no tiene un grado básico de educación. En ese sentido, el MEVyT podría incorporar módulos que les permita avanzar en sus grados escolares y comprender la vida y necesidades en el país residente, como por ejemplo la logística para tener una credencial de manejo.

El MEVyT y toda la propuesta de plazas comunitarias en el exterior necesitan una planeación trasnacional, que involucre al migrante en su vida cultural en Estados Unidos, sin dejar de lado la historia cultural del país de origen. Se trata pues de avanzar en la construcción de un modelo educativo que apunte a la perspectiva binacional y trasnacional.

5. La percepción de la experiencia educativa

a). Construcción histórica

La percepción de la experiencia educativa se convirtió en una categoría medular de la investigación, es a partir de ella como hemos construido parte de los hallazgos centrales. Primeramente, podemos afirmar que la experiencia en la escuela se ha construido históricamente, en algunos casos, muchos migrantes antes de salir de su país de origen, comenzaron a cursar sus estudios básicos y tuvieron que abandonarlos por la misma causa de la movilidad, en otros casos, los migrantes tomaron la decisión de mudarse de país sin tener siquiera cubierta la cuota de alfabetización.

Entonces, tenemos una experiencia educativa que está atravesada por diversidad de grupos poblacionales, etapas y procesos migratorios complejos, pero que todos cumplen la característica de ser parte del rezago educativo. No es lo mismo el acceso a los programas educativos de adultos que nunca tomaron un libro en su vida, a aquellos que iniciaron su proceso en su infancia y lo abandonaron por causas ajenas. En este trabajo, buscamos los puntos de confluencia entre las trayectorias de vida en la escuela y la ruptura con la trayectoria migratoria, ambas se influyen en los procesos de aprendizaje de los educandos.

b). Experiencia educativa y sentimiento como migrante

La experiencia educativa para esta investigación, está estrechamente vinculada con el contexto migratorio, pues todos los educandos son migrantes con estancia variable en el país receptor, algunos han tenido la oportunidad de visitar su país de origen, solos o con su familia, otros no tienen condiciones por falta de documentos de residencia legal. Los resultados de nuestra encuesta evidencian que más de la mitad de los informantes nunca han visitado su lugar de origen. Este dato puede estar relacionado con la respuesta a la posesión de algún documento de identificación oficial estadounidense, en donde el 55% de nuestros informantes declaró tener alguna identificación, mientras que el 37% no tiene y un 8% no contestó la pregunta.

El lugar de origen de los migrantes es variable: el 86% de los encuestados nació en México, un 8% es de Centroamérica y el resto de otros países latinoamericanos. Es decir, estamos hablando de un grupo poblacional en su mayoría de origen mexicano. Uno de los objetivos del proyecto de investigación que arropa este libro fue conocer la experiencia educativa del grupo de migrantes mexicanos exclusivamente; sin embargo, durante el desarrollo del trabajo de campo, después de la producción de información, consideramos necesario incluir la participación de los hispanos en la muestra, porque el programa de plazas comunitarias en Estados Unidos acepta todo tipo de estudiante que le interese concluir su educación básica, independientemente del lugar de origen, siempre y cuando su idioma sea el español. Por lo tanto, una de las variables de nuestra encuesta y guía de cuestionario involucró a los migrantes latinos.

Esta inclusión, nos permitió tener una perspectiva mayor sobre los destinatarios de los programas educativos ofertados por el INEA en el vecino país. Conviene destacar en este punto, que casi todos los capítulos de este libro, se concentran en referir a la población mexicana como grupo específico de análisis, sin embargo, el capítulo II, retoma algunas variables de estadística descriptiva con la referencia inclusiva a las personas latinas, sin dejar de enfatizar en el grupo de origen mexicano. De igual manera, las referencias a los testimonios de los educandos, consideradas voces de origen distinto al mexicano.

c). La identidad colectiva

Todos los procesos vividos por los maestros y educandos en su experiencia en programas de adultos en las plazas comunitarias, han permitido reconstruir sus historias que juntas, forman ya una identidad social y colectiva (Giménez 1997). Los migrantes de origen mexicano y latino en general, al vivir experiencias de trasnacionalismo fuera de sus lugares de origen, fortalecen sus identidades imaginadas (Appadurai, 1996).

En nuestras entrevistas cualitativas de investigación, la reflexividad sobre la experiencia educativa en contextos migratorios fue fortalecida por esa identidad colectiva y comunidad imaginada que se vive con mayor intensidad en lugares como California y ciudades como Los Ángeles, donde

hay diversos elementos simbólicos y culturales que aluden a los lugares de residencia de las diásporas investigadas.

d). La convivencia con otros "iguales" culturalmente

Cuando les preguntamos a los educandos sobre su sentimiento como migrante, es decir, lo que ellos construyeran sobre su perspectiva de vida en Estados Unidos, más de la mitad de los informantes afirmaron sentirse bien, un 30% dijeron que podrían evaluar su experiencia como neutral, y 10% califican la experiencia como negativa. Si bien durante su experiencia de vida como migrantes ha habido altibajos, en general, autoevalúan una experiencia positiva en su movilidad que impacta en la educación.

Los migrantes se sienten muy bien física y emocionalmente interactuando con personas de sus mismos referentes culturales y de capital social. Este bienestar impacta en la experiencia educativa y, en consecuencia, en el éxito escolar. Un área de preguntas que incluimos en el cuestionario y en la entrevista, tuvo que ver con la convivencia con otras personas en su entorno. Se trata de un elemento básico en la vida social y permite que los migrantes establezcan vínculos o redes de apoyo para su vida cotidiana; porque son un elemento central que puede incidir en los niveles de bienestar individual y/o colectivo.

Las posibilidades de convivencia de los migrantes de acuerdo con nuestros instrumentos de obtención de información fueron: con personas del país de origen, con personas latinas, con estadounidenses, con asiáticas, con afro-americanas. Los resultados reflejan que es precisamente el lugar de origen el factor que impacta mayormente en las redes de convivencia. A los migrantes les gusta convivir con personas que, a su criterio, son muy parecidas a ellos, con personas que incluso nacieron no sólo en el mismo país, sino en las regiones de país de residencia (en algunos casos es posible, cuando hay redes fortalecidas de migrantes) y con los mismos grupos étnicos de procedencia. Esta perspectiva de pensar en comunidades culturalmente cercanas, es un factor que impacta en el rendimiento y la experiencia escolar.

e). Lo aprendido en la escuela y la solución de problemas

Otro de los hallazgos, tanto en la parte cuantitativa y cualitativa, tiene que ver con lo aprendido en la escuela y los aprendizajes de vida. Esta corre-

lación fue evaluada positivamente, debido a que los educandos afirman que lo que aprenden en la escuela, les ayuda a solucionar problemas en la vida y en el trabajo. En este sentido, la escuela sí apoya sus conocimientos de vida. Es decir, un buen desempeño escolar está asociado a un buen desempeño laboral, esta perspectiva fue comentada varios capítulos del libro. Por lo tanto, el objetivo que pretende conducir el programa educativo del INEA a través del MEVyT, de integrar los aprendizajes de las experiencias vida y el trabajo con los contenidos educativos, sí se logra. Tanto educandos como instructores, así lo consideran.

f). La motivación de la escuela entre la familia

Otros de los hallazgos significativos tienen que ver con las motivaciones, pues los educandos al entrar en la dinámica de estudio, ritmos y responsabilidades escolares, manifiestan que es un logro más allá de lo individual, y que va de la mano con los reconocimientos familiares. Si los padres estudian, representan un ejemplo grato para los hijos sobre la importancia de la disciplina en el estudio. Como fue mencionado en el análisis de datos cuantitativos, hay una correlación positiva entre lo aprendido en la escuela y la motivación para la familia por sus estudios. Así, podemos afirmar entonces que existe un impacto importante entre variables de aprendizaje escolar con la motivación al estudio de familiares. Inclusive, el impacto puede ser observable también en generaciones subsecuentes, motivación para los nietos, por ejemplo. En las comunidades de migrantes hispanos, esta perspectiva de motivación resulta sugerente, pues los grupos o redes de apoyo familiar y social, son frecuentes en los estilos de vida de estas comunidades.

Conclusiones

Esta investigación todavía requiere mayores análisis sobre los datos encontrados, por ahora, presentamos solo una parte de algunos datos para cerrar esta fase de divulgación de resultados. Nos interesa concluir otros procesos, pero seguramente a futuro vendrán más productos que difundiremos en escenarios públicos, institucionales y académicos.

A pesar de que los programas del INEA son exitosos en lugares específicos del vecino país porque integran algunos de apoyos para minorías en Estados Unidos y refuerzo de la red consular, el reto para avanzar y disminuir el rezago educativo todavía se plantea mayúsculo. La educación para adultos en el exterior sigue siendo una agenda pendiente en los presupuestos gubernamentales de México, hace falta generar políticas públicas para contribuir al rezago educativo de los connacionales.

No es suficiente abrir opciones educativas en el exterior si no hay siempre condiciones estructurales y financieras para sostenerlas a largo plazo. Es urgente que se tomen decisiones para apoyar a este sector olvidado. Las plazas comunitarias no pueden estar al vaivén por la falta de recursos federales y de los tiempos de maestros voluntarias y organizaciones de migrantes, concretamente las plazas comunitarias del tipo tres, que ya fue mencionado, por ser precisamente este grupo de escuelas el más desprotegido y vulnerable.

Es necesario destinar partidas presupuestales específicas para este sector poblacional. Esta decisión se apunta difícil, porque el presupuesto destinado a la ciencia y a la educación pública en México no siempre responde las necesidades sociales. Si observamos el presupuesto 2019-2020, destinado a la educación para adultos, 0.02 con relación al PIB aprobado por la Cámara de Diputados (2019), no refieren claramente los apoyos destinados a los programas educativos para adultos en el extranjero. Si los migrantes decidieron cambiar de lugar de residencia porque sus condiciones fueron adversas, su movilidad no garantiza necesariamente una opción al progreso y bienestar. Este sector poblacional, sigue siendo vulnerable.

Es reconocible el trabajo de la red consular mexicana, las organizaciones y clubes de migrantes en Estados Unidos que realizan apreciados esfuerzos por sacar a flote generaciones de educandos. Sin duda alguna, los migrantes que lograron completar sus grados de educación básica y conseguir un certificado oficial en el exterior, tienen un reconocimiento ganado, porque evidencian que las posibilidades de avanzar en otro país y en un periodo escolar.

Pero eso no es suficiente. Hay que generar condiciones para que los migrantes construyan un programa educativo a largo plazo que les permita integrar sus conocimientos en espacios laborales de mayor ingreso.

Si los migrantes se forman y crecen en logros profesionales, no sólo en educación básica, sino la continuidad hasta la universidad, seguramente impactarán de manera positiva en sus vidas, sus familias, sus comunidades de origen y destino.

Fuentes consultadas

Appadurai A. (1996). Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Aristegui Noticias (2017). Educación de adultos mexicanos en EU cae 30 por ciento por Trump, 6 de septiembre de 2017. Consultado el 18 de agosto de 2019.

https://aristeguinoticias.com/0609/mexico/educacion-de-adultos-mexicanos-en-eu-cae-30-por-ciento-por-trump/

Cámara de Diputados (2019). *Proyecto de Presupuesto Público Federal para la Función Educación*, 2019-2020, México: Cámara de Diputados LXIV Legislatura, Noviembre 2019. file:///Users/anauribe/Desktop/DOCUS%202020/SAE-ISS-22-19.pdf

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la nueva investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa

Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales, Frontera Norte 9(18). Pp 1-28. Consultado 20 de diciembre de 2019. https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891

INEA (2017). Plazas Comunitarias por Consulados, Plazas por Estado, en Estados Unidos México. Consultado el 28 de mayo de 2017. http://200.77.230.5/plazasEUA/

INEA (2019*). Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre de 2019*. Dirección de Prospectiva, Acreditación y Evaluación Subdirección de Información y Estadística Departamento de Prospectiva e Información Externa, México. Consultado 10 de enero de 2020. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/523746/est_rez_ent_2019.Pdf

MEVyT, (2005). *Migré a la Frontera*. Libro del adulto. Instituto Nacional para la educación de los Adultos, México. Consultado 10 de diciembre de 2019. http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=-com_k2&view=item&id=29:migre-a-la-frontera&Itemid=200

Instituto de los Mexicanos en el Exterior (2020). Educación básica a distancia: Plazas comunitarias, Gobierno de México. 11 de marzo de 2020. Consultado el 13 de marzo de 2020. https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/educacion-basica-a-distancia-plazas-comunitarias

Krogstad Jens M. and Radford J. (2018). Education levels of U.S. immigrants are on the rise,

Pew Hispanic Center, September. Consultado 12 de diciembre de 2020. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/14/education-levels-of-u-s-immigrants-are-on-the-rise/

Molina-Azorin, J. & Fetters, M. (2016). Mixed Methods Research Prevalence Studies: Field-Specific Studies on the State of the Art of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research.* 10 (2). pp 123-128. DOI: 10.1177/1558689816636707

Palacios, K. (2019). El INEA alfabetiza a 900 mil personas por mes, *Milenio Diario*, 15 de septiembre de 2019. Consultado el 15 de diciembre de 2019. https://www.milenio.com/politica/comunidad/inea-alfabetiza-900-mil-personas-mes

Pereira P, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), pp. 15-29. Consultado 18 de febrero de 2019. http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf

Uribe, A. (2017). *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California.* Proyecto de investigación propuesto para Convocatoria INEE-CONACYT.

Uribe, A. (2019). *Experiencias educativas de migrantes mexicanos en programas de plazas comunitarias en California.* Informe final del proyecto de investigación enviado para INEE-CONACYT.

Reseña curricular de autores

Ana B. Uribe

Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de la Frontera Norte en Tijuana, B. C. Investigadora titular del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima. Líneas de investigación: comunicación y cultura contemporánea, ficción televisiva, migración mexicana hacia Estados Unidos. Gestora académica de asociaciones de migrantes mexicanos en Estados Unidos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Premio Nacional de Academia Mexicana de la Ciencias por tesis doctoral.

J. Isaac Uribe Alvarado

Tiene estudios de Licenciatura en Psicología y Maestría en Ciencias por Universidad de Colima. Es Doctor en Psicología por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Actualmente labora como Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima y realiza investigación científica en línea de investigación relacionada con las prácticas sexuales y comporatamiento de riesgo en jóvenes universitarios. Tiene experiencia de trabajo comunitario en el desarrollo de programas de educación y salud.

Nina Alejandra Martínez Arellano

Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Sus líneas de investigación son: comunicación y cultura, y gestión cultural. Profesora de Tiempo Completo en licenciatura y posgrado en las áreas de comunicación y sociedad, gestión de proyectos, estrategias de promoción de la ciencia y la cultura. Coordinadora de la Maestría en Proyectos Sociales de la UABC.

Jonás Larios Deniz

Doctor en Educación, Maestro en Educación y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima. Obtuvo el Premio "Peña Colorada" en cada uno de estos programas. Profesor-investigador de Tiempo Completo en la Universidad de Colima. Perfil deseable PRODEP. Trabaja temáticas relacionadas a la diversidad sexual. Es autor y/o coordinador de los libros: "Ser investigador y hacer investigación, rutas y retos del profesor de tiempo completo", "La diversidad sexual en la escuela secundaria", "Ser gay, retratos de vida" y "Diversidad sexual y Universidad, enfoques".

Alberto Paul Ceja Mendoza

Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Pedagogía, Perfil deseable PRODEP, integrante del cuerpo académico "UCOL-53 Educación: Equidad y habilidades digitales". Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima, Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Actualmente estudia el Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca. Entre sus publicaciones se encuantra *La educación no formal de las personas jubiladas*, capítulo publicado en el libro "Desafíos de la educación. Perspectivas de México, Brasil y España" (2018).

José Manuel De la Mora Cuevas

Doctor en Ciencias Sociales, Área Historia por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Licenciado en Derecho. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y profesor de asignatura en las Facultades de Pedagogía, Economía y Derecho de la Universidad de Colima. Actualmente es Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima.

Juan Pablo Angulo Partida

Licenciado en Psicología con línea terminal en psicología social. Especialista en Ciencias del Ambiente, Gestión y Sustentabilidad. Doctor en Ciencias Sociales con mención honorífica en la presentación de su tesis. Actualmente trabaja como asistente de investigación en dos proyectos financiados en el área de la educación social y educación especial.

Akary Isabel Larios Pulido

Estudiante del octavo semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Presidencia en Colectivo Lgbtq+ NUMA NUMANTIUS.

Nelly Calderón de la Barca Guererro

Profesora-Investigadora (Titular C) en la Universidad Autónoma de Baja California, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de Ensenada, Baja California, México. Doctora en Ciencias Humanas con Especialidad en Estudio de las Tradiciones por El Colegio de Michoacán (2006). Integrante del Cuerpo Académico Sociedad y Gobierno (Consolidado). Ha sido autora, asesora y evaluadora de diversos trabajos de investigación, con especial interés en procesos sociales ligados a la sustentabilidad, los liderazgos comunitarios y la etnicidad.

Aprendizaje para la vida: La educación en español para adultos migrantes en California, Estados Unidos, coordinado por Ana B. Uribe, fue impreso en Sericolor Diseñadores e Impresores, S.A. de C.V., Ma. Refugio Morales 583, Col. El Porvenir, Colima, Colima, México, en noviembre de 2020, el tiraje consta de 520 ejemplares sobre papel bond ahuesado de 90 g para interiores y cartulina sulfatada de 12 puntos para la portada.