

## LA VIDA ESCOLAR. UNA MIRADA INFANTIL DESDE YUCATÁN.

Dra. Guadalupe Reyes Domínguez  
Universidad Autónoma de Yucatán

### RESUMEN

**Tema:** Significados infantiles de la escuela.

**Problema:** Directivos, profesores y padres de las niñas y niños que acuden a las primarias públicas yucatecas tratan de inculcar en los menores de edad una visión de la escuela como lugar donde se adquieren 1) conocimientos necesarios para insertarse en niveles educativos superiores, 2) habilidades sociales útiles para las interacciones extra domésticas, 3) herramientas para en el futuro ser “alguien en la vida”. Los estudiantes no siempre comparten esta visión, pues son sujetos activos que no meramente absorben las perspectivas de sus mayores, sino que las resignifican de diversas maneras. En este marco, cabe preguntarse ¿Qué significados dan los niños a la escuela?

**Objetivos:** 1) analizar y contrastar los significados que los niños de dos primarias públicas de Mérida, Yucatán dan a la escuela, mostrando la incidencia del entorno socioeconómico y cultural en la construcción de dichos significados; 2) examinar cómo la visión infantil de la vida escolar dialoga (con dosis variables de enfrentamiento, resistencia y colaboración) con las representaciones adultas sobre la escuela.

**Enfoque teórico-metodológico:** Las premisas teóricas proceden de la corriente conocida como *estudios críticos de la infancia*. Utilicé una metodología participativa para recoger y registrar las voces infantiles, buscando disminuir la habitual distancia investigador – sujeto de investigación. Me apoyé en técnicas variadas: charlas informales, dibujos, recorridos, juegos y dinámicas de fotointerpretación realizados en espacios diversos.

**Relevancia:** Una mejor comprensión de la significación infantil de la escuela puede contribuir a proponer dinámicas escolares más motivadoras.

## **1. Introducción** (tema, problema, objetivos, breve encuadre teórico).

Este trabajo se ocupa de explorar el significado que los niños dan a la vida escolar en un contexto social de aceleradas transformaciones, donde conviven distintas tradiciones culturales y cuyas formas de concebir y vivir la niñez han variado sustancialmente durante las últimas décadas.

La investigación se llevó a cabo con dos colectivos de niñas y niños: uno en una zona urbana popular de Mérida, Yucatán y otro en una pequeña localidad en la periferia metropolitana. En ambos casos encontré (con mayor o menor fuerza) elementos culturales de raigambre maya entre las familias de los niños, cuya supervivencia dependía un par de generaciones atrás de actividades agrícolas, sobre todo del cultivo de henequén.

Una prolongada crisis en la producción del agave, más la implementación de políticas neoliberales hacia el agro, culminaron en 1992 con la cancelación definitiva de los apoyos estatales a los campesinos que se dedicaban a este cultivo, forzándolos a buscar empleo en la ciudad. Los de las localidades más cercanas a Mérida lo hicieron manteniendo su lugar de residencia y trasladándose cotidianamente a sus centros de trabajo en la capital yucateca; los que vivían en lugares más distantes de ésta, migraron en forma definitiva hacia Mérida, otras ciudades de la región o Estados Unidos. Sea que permanecieran en sus localidades de origen o que emigraran de éstas, las condiciones de vida y las formas de organización familiar sufrieron fuertes transformaciones, afectando las actividades cotidianas y el rol de los niños y niñas en sus hogares y comunidad.

Según Othón Baños hasta los años setenta del siglo pasado la mayoría de los niños rurales en Yucatán, de acuerdo con la costumbre:

(...) continuaban el camino ocupacional de sus padres, que era la agricultura, y empezaban su entrenamiento desde muy jóvenes; algunos ni siquiera terminaban el ciclo de enseñanza básica o, al cumplir los doce años, se incorporaban a las tareas del campo con el fin de ayudar a sus padres a conseguir los bienes que aseguraban la supervivencia familiar (Baños, 2002: 151).

La situación anterior se modificó por varios factores. La crisis agropecuaria y la necesidad de insertar a los miembros de la unidad doméstica en empleos urbanos llevaron a las familias a procurar la mayor escolarización de los menores de edad. Por otra parte, la discriminación de que fueron objeto en la ciudad padres, abuelos y otros familiares que

carecían de educación formal, así como los mayores requerimientos que la vida urbana planteaba respecto al manejo de lectura, escritura y aritmética reforzaron el interés por lograr un incremento en los niveles de escolaridad de las nuevas generaciones. La interacción con la ciudad supuso asimismo el contacto con personas que habían conseguido una movilidad ascendente en la jerarquía social mediante empleos en los que se exigen niveles post básicos de instrucción; esto condujo a percibir la escolarización como una vía de acceso a posiciones más prestigiosas en el entramado social.

Los procesos mencionados coincidieron con la ampliación y mejora de la oferta educativa impulsada por el Estado, especialmente en el nivel básico<sup>1</sup>. Además, las becas estudiantiles que acompañaron a los programas focalizados de combate a la pobreza incentivaron la permanencia de los niños en el sistema escolar. En este contexto la asistencia infantil a la escuela fue crecientemente vista como un medio de acceso a remuneraciones salariales más altas y a condiciones de vida más prestigiosas.

En los dos colectivos estudiados los padres y madres enfatizaban la importancia de que los niños asistieran a la escuela con expresiones tales como “quiero que mis hijos estudien para que sean alguien en la vida”, “no quiero que sean como yo, sino mejor que yo, “yo no tuve oportunidad, ellos sí, que la aprovechen para prosperar”, “que se superen para que no estén trabajando en el sol”. En forma similar, los maestros recalcaban a sus alumnos “échenle ganas a la escuela para que puedan superarse y vivir mejor” o “estudien para que salgan adelante”. Pero los niños parecían no compartir el sentido atribuido por los adultos a la instrucción formal.

Como parte de una investigación mayor que realicé entre 2007 y 2012 centrada en las identidades infantiles (Reyes, 2012) exploré, entre otras cosas, los significados que los niños dan a su asistencia a la escuela: ¿Cuáles son los elementos de la vida escolar que para los menores de edad resultan más significativos? ¿La construcción de

---

<sup>1</sup> En las dos últimas décadas, según estadísticas oficiales, han mejorado varios de los indicadores de educación primaria en Yucatán. En la actualidad el sistema educativo yucateco atiende al 99.4% de los niños con edades entre seis y doce años, período en el que idealmente se espera que se curse este nivel educativo (SEP, 2011). Además, la mayoría de los niños que entran a primaria en la entidad acuden a escuelas donde se cuenta con un docente para cada grado; 94% de los que ingresan a este nivel educativo logran concluirlo y de éstos el 98% ingresa a secundaria. (Reyes, 2015).

un futuro laboral más prestigioso constituye una inquietud infantil? ¿Cómo perciben los contenidos educativos y las dinámicas que la escuela implementa?

Partiendo de estas interrogantes precisé dos objetivos globales para el trabajo que ahora presento: 1) analizar y contrastar los significados que las niñas y niños de los dos colectivos estudiados dan a la escuela, mostrando la incidencia del entorno socioeconómico y cultural en la construcción de dichos significados; 2) examinar cómo la visión infantil de la vida escolar dialoga (con dosis variables de resistencia y colaboración) con las representaciones que los adultos tienen sobre la escuela.

Para alcanzar estos objetivos me apoyé teóricamente en los llamados “estudios críticos de la infancia”<sup>2</sup>. Partí de la premisa de que los niños no son seres pasivos que mecánicamente absorban, imiten o reproduzcan ideas, prácticas y normas de su entorno cultural; por el contrario, participan activamente en la construcción de sus propias vidas y su sociedad; elaboran representaciones de la información cultural que reciben y las usan para dar sentido al mundo y organizar su acción sobre éste (Hirschfield, 2002: 615). Como señala Reid (2007: 249 y 253) los niños están insertos en estructuras sociales, culturales y ecológicas que los impactan y los constituyen como sujetos sociales, pero a la vez contribuyen activamente a darles forma.

Busqué alejarme de perspectivas que enfocan al niño “as *becoming rather than 'being'*” (Archard, 2005: 81); esto es, que asocian al niño con inexperiencia, inmadurez, irresponsabilidad e irracionalidad y lo abordan como un ser incompleto preparándose para el futuro. Siguiendo a Mills (2002) asumí que los niños no son protoadultos, sino **sujetos**, en el sentido pleno de la palabra, que actúan en el presente, en el marco de limitaciones socioculturales, biológicas y mentales que, en un tiempo y lugar específico, *inciden* sobre sus vidas, pero no los *determinan* (Reyes, 2012: 49). Por ello, analicé las experiencias infantiles más allá de sus implicaciones a largo plazo para la vida adulta

---

<sup>2</sup> Se trata de una amplia y heterogénea corriente surgida en Inglaterra y que desde los años ochenta del pasado siglo ha ido creciendo y consolidándose. Sin ser exhaustiva, pueden señalarse como representativos de esta corriente a William Corsaro, Charlotte Hardman, Allison James, Chris Jenks, Alan Proud, Richard Mills y Heather Montgomery en la antropología y sociología anglosajonas. En México podemos mencionar a Lourdes de León, Anne Reid, Valentina Glockner y Rossana Podestá. En América del Sur a Clarice Cohn, Christine Toren, Ana Carolina Hecht, Angela Nunes, Adelaida Colángelo y Andrea Szulc. En España los trabajos de Lourdes Gaitán y Beatriz Ballestin siguen también este enfoque.

(James, Jenks y Proud, 2005: 148-149; Lopes, Lopes y Nunes, 2008: 20; Gaitán, 2006: 17; Cohn, 2005: 27-28).

Me interesé por la forma en que los niños exploran el mundo social, experimentan con las relaciones que se dan en éste, reinterpretan las enseñanzas de los adultos y desarrollan diversidad de estrategias para negociar, retar y resistir a los mayores que tratan de ejercer control sobre ellos, a la vez que usan en formas variadas los recursos, oportunidades y restricciones que encuentran, contribuyendo así a construir la realidad social (Markström y Hallden, 2009). Consideré que predisposiciones perceptivas y emotivas vinculadas con su cultura, así como disparidades de fuerza, poder y control de recursos que distinguen a niños y adultos en los escenarios de estudio específicos, ejercen fuerte influencia sobre las alternativas infantiles de acción (Reyes, 2012: 60).

## **2. Metodología**

En la investigación combiné observación e interacciones directas con los chicos en diversos espacios (casa, escuela, actividades extraescolares regulares y eventos festivos), así como charlas individuales y grupales, elaboración de dibujos, planos e historietas, dinámicas de asociación de palabras, fotointerpretación y discusión colectiva<sup>3</sup>.

Siguiendo a Green y Hill (2006: 16) asumí que las técnicas diversas no deben destinarse a construir una perspectiva única del objeto estudiado, sino más bien –cual si se tratara del uso de un prisma- deben usarse para apreciar diferentes matices y patrones en el objeto de estudio, dependiendo del ángulo de observación.

Fue fundamental la convivencia prolongada con los chicos, tanto en los lugares en los que ordinariamente transcurría su vida cotidiana, como en espacios generados específicamente para interactuar con ellos lejos de la mirada y el control de sus cuidadores habituales<sup>4</sup>. Tomando en cuenta las propuestas de Pirés (2007), James (2007) y Podestá (2007) hubo un esfuerzo constante por establecer con los niños

---

<sup>3</sup> Una descripción detallada de esta metodología se encuentra en el capítulo IV de mi tesis doctoral (Reyes, 2012).

<sup>4</sup> A través de un programa de servicio social impulsado desde la universidad donde laboro. Dicho programa empleaba estrategias lúdicas, participativas e interculturales orientadas a reforzar la creatividad de niños y niñas e impulsar su desarrollo integral.

relaciones más horizontales de las que comúnmente se dan entre adultos y menores a fin de acercarme a sus voces espontáneas, expresadas por diversos medios (no sólo orales). Consideré que éstas no son autónomas, sino que están en relación con su contexto, dialogando con otras voces (Milstein, 2006: 58), de ahí que requerí considerar el entorno sociocultural amplio.

Además partí de que las perspectivas infantiles no son estáticas ni necesariamente coherentes: lo que los niños dicen varía según cuándo, dónde y a quién lo dicen. Sus voces tienen una naturaleza polifónica (Rogers, et. al, 2006: 161- 162). Tuve presente que en muchas situaciones cotidianas, dadas las diferencias de autoridad, estatus y poder entre adultos y niños, a éstos les resulta difícil expresar sus sentimientos o manifestar desacuerdos. Intenté mantenerme alerta a este respecto (Hill, 2006: 63; Green y Hill, 2006: 7).

En la elección de los dos grupos infantiles busqué que fueran similares en cuanto a la edad de los participantes (10 a 12 años), su escolaridad (5º y 6º grados), las restricciones económicas de sus familias y a que las generaciones previas (abuelos y/o padres) procedieran del medio rural. A la vez, cuidé que fueran contrastantes en cuanto a entorno residencial (rural o urbana) y mayor o menor contacto cotidiano con elementos culturales de raigambre maya.

En el siguiente apartado expondré las características de los dos grupos y del contexto en que se desenvuelven; luego me ocuparé de los rasgos de su medio educativo; después atenderé a las significaciones que los chicos otorgan a sus experiencias escolares para cerrar con algunas reflexiones.

### **3. Los sujetos de estudio y su entorno<sup>5</sup>**

#### **a) Los niños de la comisaría**

Chalmuch, donde residían los niños del primer grupo, estaba ubicada a sólo cuatro kilómetros del periférico de Mérida y era -al momento de la investigación- un asentamiento considerado por CONAPO como de alta marginalidad, pequeño y de baja densidad (tenía 450 habitantes y 110 viviendas habitadas por unas cuantas ramas familiares). Contaba con pocos comercios y servicios. Durante décadas el cultivo de

---

<sup>5</sup> Retomo aquí lo expuesto en un trabajo previo (Reyes (2012<sup>a</sup>), Jóvenes y globalización).

henequén había marcado la dinámica local, hasta que la crisis agraria obligó a la población a buscar empleos urbanos, abandonando paulatinamente las actividades agropecuarias. Desde 2005 gran parte de las tierras ejidales fueron vendidas a compañías inmobiliarias, lo que impactó temporalmente los tipos de consumo de la población.

La mayoría de las unidades domésticas de los niños eran nucleares, pero familias emparentadas ocupaban predios cercanos y se apoyaban en tareas cotidianas. Los adultos hablaban maya (la mayoría eran bilingües, pero el maya se usaba regularmente en las interacciones entre adultos). Los niños entendían dicho idioma, pero usualmente hablaban en español. Abuelos, padres y tíos de los niños habían vivido su infancia en condiciones de pobreza; se incorporaron a actividades laborales entre los 10 y 12 años y tenían muy baja escolaridad (4.4 años en promedio entre la población de 15 años y más). Los ingresos familiares derivaban básicamente de trabajos no calificados y mal remunerados de padres y hermanos mayores (albañiles, jardineros, veladores, recolectores de basura, sirvientas, dependientes en pequeños comercios) así como de apoyos gubernamentales. La mayoría de las mamás eran amas de casa, aunque algunas trabajan en el servicio doméstico o en la planta municipal de composta. Salvo dos familias, el resto eran católicas, apegadas a las festividades religiosas locales.

Los niños de este primer grupo<sup>6</sup> asistían por las mañanas a una primaria multigrado con grandes deficiencias de infraestructura, personal<sup>7</sup> y logros académicos (en 2009 se ubicó en el lugar 1175 de la prueba Enlace, que se aplicó en 1328 escuelas)<sup>8</sup>. Los compañeros de clase eran a la vez parientes y/o vecinos, por lo que tenían oportunidad de interactuar dentro y fuera de la escuela. Los métodos de enseñanza eran tradicionales y la disciplina muy relajada. Los materiales didácticos eran escasos. El pobre rendimiento académico de los alumnos se reflejaba en las dificultades infantiles

---

<sup>6</sup> Integrado por 10 niños y 10 niñas.

<sup>7</sup> La escuela solo tenía tres docentes (encargadas de los seis grados), más un profesor de educación física. Una de las profesoras era además la directora de la primaria y atendía numerosas tareas administrativas.

<sup>8</sup> La prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) es un examen que realiza anualmente la Secretaría de Educación Pública en todas las escuelas del nivel básico (públicas como privadas) para conocer la situación académica de sus alumnos. En 2009 el puntaje promedio en la primaria de la comisaría estudiada fue de 426 puntos (el más alto del estado fue de 703 y el más bajo de 348). Sólo el 4.25% de sus alumnos (2 niños) fueron clasificados en nivel "bueno o excelente".

para leer sílabas con consonantes contiguas, para conjugar tiempos verbales simples; además escribían lentamente y solían omitir o invertir letras, no dominaban las tablas de multiplicar, tenían dificultades para hacer conversiones de decenas a unidades o para calcular equivalencias en el sistema métrico decimal. Así pues, la mayoría disponía de pocas herramientas para comunicar por escrito sus ideas y para hacer operaciones matemáticas básicas. A pesar de ello, prácticamente todos los niños que egresaban de la primaria ingresaban a la telesecundaria local y, al concluir ésta, conseguían trabajos de baja calificación.

La dinámica educativa al interior del salón de clase resultaba poco interesante para los chicos. Habitualmente la maestra daba una pequeña explicación del tema a tratar; luego ponía un ejercicio que los niños debían copiar y resolver. Después recogía los cuadernos y los distribuía al azar entre los alumnos, a fin de que ellos calificaran el ejercicio realizado por otro compañero. En seguida pasaba a un nuevo tema y el ciclo se repetía. Pocas veces los niños mostraban interés por la clase. Por el contrario era común que se distrajeran y molestaran entre sí. Durante la realización de ejercicios, como muchos no habían entendido nada, aprovechaban para platicar, bromear o molestar a otros. Un aula ordenada, con niños concentrados en su trabajo era poco frecuente.

Por las tardes, niños y niñas participaban en actividades domésticas tales como barrer la casa, cuidar hermanitos, alimentar a los animales de traspatio, lavar trastes y hacer mandados. Pocas veces salían de la localidad<sup>9</sup>. En su tiempo libre solían ver televisión y escuchaban música; los varones, además, jugaban maquinitas en las tiendas locales y practicaban fútbol en la cancha del pueblo. La fiesta patronal y otros festejos tradicionales gustaban mucho a los niños. Las nuevas tecnologías de la comunicación tenían una presencia restringida en sus vidas (aunque los celulares se habían incorporado como juguetes).

## **b) Los niños de la ciudad**

Los niños del segundo grupo residían en el suroriente de Mérida, en un área formada por varias colonias con densidad poblacional alta. Según estadísticas oficiales

---

<sup>9</sup> Ocasionalmente iban al médico o a acompañar a sus madres a realizar compras a la ciudad de Mérida o bien a visitar familiares en esa u otras localidades cercanas. Su contacto con el exterior era por medios de comunicación masiva y pláticas de los adultos.

predominaba la 'vivienda popular' y 'de interés social' y el 64.33% de los hogares tenían ingresos de hasta dos salarios mínimos. La zona, que se había urbanizado entre 1970 y 2000, era heterogénea: había partes bien consolidadas, pero otras presentaban deficiencias en pavimentación, alumbrado público y/o dotación de infraestructura comercial y de servicios. La oferta educativa comprendía todos los niveles escolares, incluidas dos instituciones de educación superior, pero las secundarias resultaban insuficientes para albergar a todos los alumnos que egresaban de las primarias del rumbo. Algunos puntos de la zona eran temidos por los vecinos, dada la presencia de bandas juveniles.

Las unidades domésticas de los niños eran de diversos tipos (nuclear tradicional, incompleta, recompuesta y extensa). Las familias eran urbanas sólo una o dos generaciones atrás. Los padres y/o abuelos de los niños vivieron su infancia en entornos rurales (de Yucatán u otros estados) en condiciones de mucha pobreza, incorporándose tempranamente al trabajo. Algunos niños habían vivido con sus familias en otras entidades o en puntos de la ciudad distintos a su actual residencia.

El maya no se usaba comúnmente entre miembros de las unidades domésticas (salvo en un caso, en el que los abuelos lo utilizaban). La escolaridad de los progenitores era variable: había desde una analfabeta hasta tres con preparatoria; algunos de ellos sólo terminaron la primaria, pero en la mayoría de los casos al menos uno de los padres estudió parcial o totalmente la secundaria. La escolaridad promedio en la zona era de 8.18 años, sin embargo, algunos niños estaban en contacto con familiares o vecinos que habían realizado estudios profesionales.

Los ingresos de las familias provenían del trabajo de varios de sus miembros, entre los cuales por lo regular estaba incluida la madre (había empleos como chofer, panadero, plomero, vendedor informal, policía, militar y paletero, así como artesanas, empleadas domésticas, vendedoras informales y despachadoras o empacadores en supermercados). Unas familias eran católicas, otras Testigos de Jehová y otras más se denominan "simplemente cristianos".

Varios niños habían asistido a diversas escuelas o cambiado de turno o de grupo en la primaria a la que asistían durante mi investigación, ésta era pública, vespertina, grande y relativamente bien equipada; se ubicaba hacia el medio de la tabla estatal de

logros académicos<sup>10</sup>. En el rumbo donde estaba ubicada, tenía fama de albergar a “niños problema”. Las mamás solían quejarse de que en la escuela había alumnos “muy maleados”, me contaron anécdotas de robos, peleas a golpes, introducción a la escuela de materiales pornográficos; eran duras en sus juicios sobre el papel de los maestros en tales situaciones. Por lo general presionaban a sus hijos para que pusieran empeño en sus tareas escolares, con la esperanza de que pudieran ocupar alguno de los escasos y demandados lugares en las secundarias de la zona.

Fuera de la escuela la mayoría de los niños y niñas colaboraban en quehaceres domésticos; varios ayudaban también a sus madres en las actividades con las que éstas generaban ingresos (como tejer petatillo, vender flores o hacer paletas); algunos habían tenido experiencias de trabajo remunerado. En sus ratos libres solían ver televisión, practicar informalmente algún deporte y entretenerse con aparatos electrónicos. El uso de celulares y computadoras estaba muy extendido entre ellos (el acceso a equipos de cómputo se realizaba sobre todo en “cibers”, pero unas pocas familias tenían computadoras). Ocasionalmente los niños paseaban en plazas comerciales y visitaban a familiares en rumbos de la ciudad alejados de su casa. Casi todos habían tenido oportunidad de visitar alguna vez localidades distintas de Mérida (en Yucatán o en otros estados donde tenían parientes). Algunos (niños y niñas) sabían trasladarse solos en transporte público a colonias distantes de la suya (para ir a la escuela, al centro de la ciudad o a casas de familiares).

#### **4. La mirada de los niños**

##### **a) La escuela en la comisaría: entre juego, disciplina y aburrimiento.**

Al explorar las imágenes que los niños de Chalmuch tenían sobre lo que significa ‘ser niño’ en oposición a otras categorías etarias, hablaron de cuidar a sus hermanos, ayudar en labores domésticas, obedecer a familiares adultos y jugar. Palabras como escuela, estudiar o clases estuvieron ausentes de la caracterización que establecieron. Sin embargo, en otros momentos de la investigación, la escuela apareció como un lugar importante para ellos: al describirse a sí mismos hicieron comentarios respecto a las

---

<sup>10</sup> En la Prueba Enlace 2009 la escuela ocupó el lugar 648 de un total de 1344 primarias que había en Yucatán.

materias que les gustan o disgustan y a su relación con compañeros de clase. Además, al explorar situaciones que les propician enojo, tristeza o ilusión, fueron recurrentes las referencias a interacciones sociales en la escuela. Finalmente, durante la elaboración del plano de su comunidad, los niños insistieron en dibujar detalles de su escuela.

Desde la mirada de los niños la escuela es un lugar ambivalente: espacio de obligaciones fastidiosas (levantarse temprano, hacer tareas, permanecer mucho tiempo sentados, escuchar explicaciones sobre asuntos carentes de interés para ellos), pero a la vez, es sitio de encuentro con los amigos, con los que platican, juegan, pelean, hacen bromas. Durante una dinámica de fotointerpretación de actividades infantiles, sólo cuatro (todos varones) dijeron enfáticamente que no les gusta ir a la escuela, “voy porque me mandan” -señalaron-; el resto consideró que a ellos mismos y a la mayoría de los chiquillos del pueblo “en parte les gusta, en parte no”. Entre las cosas que consideraron que resultan desagradables para los niños de la comunidad en relación con la escuela dijeron:

Aburre la maestra, [ciencias] naturales fastidia (Raquel).

Historia fastidia, nomás aprenderse cuándo pasó esto, quiénes fueron los primeros ¿cómo se llaman?, ah sí, homínidos y puros nombres de señores, ¡ah no sirve! (Maty).

No sirve nada, a mí me aburre historia y me aburre todo, mejor me duermo o hago otra cosa (Jimmy).

No me gusta matemáticas, está difícil, no me sale, puro tache saco (Samuel).

Aunque varios indicaron preferencia por matemáticas y/o español, la mayoría señaló como desagradables las tareas escolares que debían resolver en casa, a las que asociaron fundamentalmente con “hacer cuentas”, “copiar del libro”, “contestar preguntas”. Unos cuantos mencionaron disfrutar de las obligaciones escolares porque adquirirían nuevos conocimientos. Irma, por ejemplo, señaló que le gustaba hacer la tarea simplemente “porque me gusta aprender” y Marcela reconoció que le gustaba la historia “para saber de antes”. Antonio mostró interés por un experimento que vio en su libro de ciencias naturales “se ve bueno, quisiera hacerlo, pero no tengo globo ni ligas [para realizarlo]”.

En los casos excepcionales en que encontraron alguna utilidad a las tareas escolares (tanto del salón como de casa) las relacionaron con el corto plazo: Raquel, por

ejemplo dijo “pa’ que me saque buena calificación y me compren mi celular<sup>11</sup>” y Samuel señaló “sirven porque te lo van a preguntar en la secundaria”. A pesar de que sus mamás y papás suelen decirles frases como “estudia, pa’ que no lo sufras tanto como nosotros”, o “estudia, va a ser pa’ tu beneficio, no para el mío”, en la percepción infantil los contenidos escolares aparecían débilmente vinculados con sus necesidades actuales y con lo que esperan del futuro. Ninguno de ellos los asoció con expectativas de largo plazo. El escaso reconocimiento que los niños otorgaban a la escuela como espacio de formación para su vida futura se reflejó una descripción redactada por Jimmy sobre la telesecundaria<sup>12</sup>:

La secundaria esta por su casa de julia y de lunes a viernes tienen clase. Martes y jueves tienen computo a las 4.00 PM y también tienen educación física y salen de clase a las 2.00 y mis primos estudian en la secundaria y yo voy Ala secundaria y jugar futbol con primer año y con mis primos y sus amigos. Juegue con ello. Yo si quiero entrar en la secundaria y luego ya estuvo. Cuando acabe secundaria voy a buscar trabajo. Quiero ser cargadero de materiales como mi tío.

Durante otra dinámica en que los niños señalaron qué les gustaría hacer cuando fueran adultos y cómo imaginaban que sería su vida después de unos quince años, encontré que aunque la mayoría soñaba con ejercer profesiones que requieren estudios universitarios, pocos consideraron que esto realmente ocurriría (Reyes, 2012:249-254).

La disciplina que implica la asistencia a clases apareció recurrentemente como causa de desagrado. Casi todos coincidían en que no les gustaba levantarse temprano<sup>13</sup> y varios mostraban actitudes críticas hacia algunos de los profesores que habían tenido durante su vida escolar, sobre todo respecto a su carácter o a la amabilidad o falta de ésta con sus estudiantes:

La maestra Alba me cae mal, es muy regañona, da pescozones, igual el maestro Arturo [el anterior director de la escuela] pegaba”. La maestra Verónica no, ella sólo regaña, pero no feo (Esteban).

La maestra Alba era mala, no ve quién fue y nomás castiga, la maestra Verónica ella sí es buena, no regaña mucho y nos platica, ‘ora la maestra Sonia [quien le dio clases en un curso anterior] más o menos, grita (Irma).

---

<sup>11</sup> Las maestras de los niños de los niños opinaban que “Lo que aprenden aquí es todo, en su casa no hacen nada”. Consideran en los hogares de los niños era raro que reciban estímulos o sanciones por sus notas: “las mamás no están al pendiente; si los niños hacen la tarea, bien y si no ni modos” (docente de 5<sup>o</sup>-6<sup>o</sup> grados).

<sup>12</sup> Se transcribe la redacción original.

<sup>13</sup> Las clases inician a las 7:00 am y terminan a las 12:00 hrs.

Un último factor mencionado de por qué a los niños del pueblo no les gustaba ir a la escuela fueron las relaciones entre compañeros. Varios niños, y sobre todo niñas, expresaron desagrado porque “los niños me dicen cosas”, “me insultan”, “me ponen apodos”, “me faltan al respeto”, “me burlan”. La violencia verbal, los golpes y los juegos rudos en su ambiente escolar fueron reconocidos como parte de la vida cotidiana.

Pese al malestar y enojo que sin duda causaban a niños y niñas muchas de las bromas y actitudes de sus compañeros, eran éstos quienes a la vez generaban, desde la óptica infantil la principal motivación para ir a la escuela. Tanto los unos como las otras, se refirieron al gusto por “convivir con mis compañeros porque son alegres”, “Armando es chistoso, siempre dice cosas chistosas en el salón”, “me gusta llevarme con todos los del salón”, y es que, como hacen también con las actividades domésticas, los niños combinan en la escuela juego y obligación, malestar y esparcimiento. La charla con el vecino de banca, la broma jugada al compañero, los comentarios escritos en papel que circulaban de un niño a otro o las alianzas entre alumnos para evadir sanciones, todo ello era visto como un motivo de diversión, que podría resumirse en la frase usada por Jimmy: “metemos relajo en el salón”.

La clase de educación física fue también un momento que los niños consideraron placentero: la describieron como uno de los espacios que disfrutaban más, pues ahí practicaban sus juegos favoritos: fútbol, básquetbol, cachibol y kitinbol. Para las niñas la hora semanal de educación física era de las pocas oportunidades que tenían para realizar juegos grupales de competencia. Si en las tardes estaban excluidas de la cancha donde se reunían los varones a jugar, en la escuela podían tomar revancha, mostrando sus destrezas físicas.

#### **b) La escuela en la ciudad: formación, convivencia y tensiones**

En el grupo urbano, cuando exploré las características que los niños atribuían a la niñez por oposición a otras etapas del ciclo vital, ellos se refirieron a tres grandes temas: escuela, diversión y mascotas. Consideraron que los niños siempre van a la escuela, a menos que vivan en ranchos, sean muy pobres o no tengan papás. La asociación entre ser niño, divertirse y formarse para el futuro resultó relevante.

Por otra parte, en el grupo urbano escuché muchos comentarios sobre los contenidos del programa escolar y los beneficios que a largo o mediano plazo pudiera

traerles el aprendizaje de temas abordados en sus clases. En su percepción no quedaba descartada –como en el otro grupo– la posibilidad de convertirse en profesionales y contar con empleos de mayor estatus y mejor remunerados que los de sus padres<sup>14</sup>. Por ejemplo, Geysler y Bertha, al describir dónde y cómo se imaginaban que estarían dentro de quince años dijeron:

Voy a vivir aquí o si no en una ciudad de otra parte. Voy a ganar bien en una empresa y también voy a ser maestro de matemáticas. Mi casa va a tener dos pisos con muchos cuartos ya seré casado

Yo voy estudiar mucho para que después tenga mi casa, yo creo que voy a llegar a mi meta que va ser una maestra y casar a los 27.

El interés infantil por ciertos conocimientos escolares y la postura crítica de los niños respecto a las capacidades de distintos maestros para transmitirles conocimientos y para motivarlos se hicieron evidentes durante una dinámica colectiva de fotointerpretación:

-July: A mí me gusta todo lo que enseñan en la escuela, desde primero todo me gusta.

-Selene: A mí me gusta la tarea.

-Jair: ¿Selene, te gusta la tarea?, si ni siquiera la haces.

-Selene: Bueno, a veces no puedo, pero sí me gusta, es que el maestro no explica, sólo marca que lo hagamos.

-Valentín: A mí no tanto me gusta lo que dejan, pero lo tienes que saber; en el examen para secundaria lo preguntan.

-Selene: Sí, pero el maestro nomás dice ‘tienen que llenar todo el libro’ y unas cosas ni él explicó [al repetir las palabras del profesor Selene usa un tono sarcástico].

-Shantal [en voz baja le dice a su compañera de al lado] sí es cierto, no es justo, es mucho y ni lo explicó<sup>15</sup>.

[Luego, interrumpiéndose unos a otros y hablando todos a la vez señalaban sus materias favoritas y la razón de su predilección].

-Dayán: Nos gusta que marquen [asignen tareas]por equipos, pero el maestro no quiere que hayan equipos en la casa, sólo en la escuela porque él dice que así en la casa surgen problemas, pasan cosas, por eso sólo en la escuela, no tienen por qué ir a otra casa.

-Julio: Unas tareas de mapas, dibujos sí me gustan, pero otras casi no, es que marcan mucha tarea, exagera el maestro.

-Bertha: Me gusta cuando dejan de animales, recortamos en libros y lo pegamos y le escribimos lo de abajo. Todo lo de animales me gusta saber.

---

<sup>14</sup> En mi tesis doctoral (Reyes, 2012) expongo detalladamente los comentarios infantiles acerca de los deseos y expectativas de los niños de los dos colectivos estudiados, contrastando sus anhelos con lo que consideran posible de alcanzar.

<sup>15</sup> Realicé las dinámicas hacia el final del curso escolar. Según me contaron diversos niños, en esos días el maestro les había dejado completar todos los ejercicios que habían quedado pendientes en sus libros de texto.

Durante charlas con los niños varias veces les vi estresados por exámenes y tareas, reiteradamente escuché críticas y comparaciones sobre los métodos de enseñanza de distintos maestros y preocupación por las posibles sanciones en casa derivadas de su desempeño escolar. Además, pude percibir que los niños establecían una conexión entre su asistencia a la escuela, su esfuerzo y sus aspiraciones a largo plazo. Con frecuencia manifestaban preocupación por cumplir con las tareas y por pasar los exámenes:

-Gerardo [universitario en servicio social]: ¿Vienen? Vamos a jugar granada [un juego que gustaba mucho a niños y niñas].

-Shantal: No, es que tenemos que acabar la tarea.

-Zoraida: Es repaso para el examen, no le entiendo, Shantal me lo va a explicar.

-Gerardo: ¿Hoy es el examen?

-Zoraida: Sí. ¡no le entiendo naaada!

Era común también que compararan en términos de orden, disciplina y aprendizaje a distintos maestros que habían tenido:

Ya no voy a la Florinda porque reprobé y me cambiaron, me pasé a la Baja California. En las dos me gusta, pero más en la Baja California, la maestra te pone ejemplos con sillas o con naranjas y ya así lo entiendes (...)

En la Baja California está más difícil, no es como el año pasado que el maestro decía 'el que no lo quiera hacer, allá ustedes, él que se quiera ir, que se vaya' y si quieres te vas a tu casa aunque no haya dado el toque [del timbre que señala el fin de la jornada escolar] (Ernesto).

El [profesor] de quinto no era tan enojón como éste [el de sexto grado], a veces relajaba, decía sus bromas, hasta groserías decía enfrente de nosotros, pero no explicaba bien. Al nuevo le entiendo más (...) Al de quinto ya lo sacaron, ¡que bueno! o creo que se jubiló, no sé (Vanesa).

Lo anterior no implica que los niños del grupo urbano tuvieran una preocupación fundamental por afianzar sus conocimientos, pero sí reproducían discursos dominantes acerca de *la escuela como espacio de formación*, ya fuera que lo hicieran para generar una buena impresión en el interlocutor adulto, porque desearan evitar sanciones en casa o bien porque se hubieran apropiado de la idea de que la certificación de sus estudios sería importante para acceder a los siguientes niveles de instrucción formal.

Por otra parte, durante mi trabajo de campo fue notorio que los niños urbanos aludían repetidamente al orden o falta de éste en el salón de clases. En algunos casos se mostraban complacidos de participar ellos mismos en las estrategias de disciplina y control impulsadas por sus maestros, pero la mayoría de las veces asociaban el

relajamiento de la disciplina con condiciones propicias para la hostilidad entre compañeros. Los siguientes comentarios dan cuenta de ello:

Las niñas son chismosas, pegan, te hacen y luego no les gusta que les hagan, nos pegan, nos torturan y son bien acusonas. Insultan, jalan el pelo. El maestro no les dice que se calmen, nomás a nosotros castiga (Valentín).

Los niños son los que son muy molestos. Se burlan por la ropa que llevas y luego a mí me dicen cuatro ojos, a Paloma le dicen Panzona. Y son unos cochinos, viste que hay una computadora [en el salón], antes la dejaban usar en el recreo, pero lo quitaron internet porque los niños estaban viendo de pornografía y luego pura porquería nos dicen, pero el maestro ni lo ve qué nos están diciendo (Zoraida).

Cuando algún niño o niña era víctima de agresión no era raro que demandara la intervención docente para impedir o sancionar las hostilidades, pero era igualmente común que cuestionaran las formas de disciplina empleadas por su profesor, calificándolas de injustas, exageradas o inequitativas. Las niñas recurrían más a la autoridad en respuesta a las hostilidades; entre varones parecía existir un código implícito que les demandaba afrontar el conflicto por sí mismos.

Adicionalmente, la asociación entre estrés y prácticas docentes era común, como en el siguiente comentario:

El maestro Gastón me erizaba, gritaba mucho, llamaba muuuchísimo la atención. Si estabas conversando con un compañero se acercaba y 'paz', te azotaba, bueno no a ti, a la mesa. La maestra Nely de segundo también era así, daba en la cabeza con la regla, fuerte te daba, los jalaba a los niños de su oreja y los llevaba al rincón y que cuenten hasta mil, y que fuerte cuenten, si no, 'más fuerte' –gritaba-. Era muy mala.

En cuanto a los enfrentamientos infantiles, lo que podrían parecer conflictos sin importancia, eran experimentados a veces como dolorosas exclusiones:

(...) siempre a mí me culpan, si se pierde algo, siempre a mí me echan la culpa y hasta no quieren juntarse conmigo, ni que yo juegue y ya les dije que yo no fui, pero siempre a mí me están culpando (Rossana).

Aunque los pleitos y malestares eran parte habitual de la jornada escolar cotidiana, esto no impedía que para los niños la escuela significara igualmente un espacio valorado por la convivencia, los juegos y las charlas con los amigos.

En síntesis, en el segundo grupo asistir a la escuela implicaba aprender, estar sujeto a presiones para lograr un buen desempeño escolar, prepararse para el futuro, enfrentar injusticias por parte de los maestros, aprovechar el espacio escolar para

divertirse, hacer amigos y aliados, lidiar con bromas, chismes y pleitos con los compañeros de clase.

##### **5. Significados contrastantes de la escuela en los casos de estudio.**

Las actividades realizadas en la escuela eran muy similares en los dos grupos, aunque en el urbano incluían clases de cómputo y ocasionales paseos educativos. También era semejante la forma en que los chicos usaban los recreos escolares. Variaciones más significativas se daban en la cantidad de tareas asignadas para realizar en casa y en las presiones que recibían los niños para lograr un buen desempeño académico (más abundantes en el caso urbano).

En los dos colectivos la escuela era percibida fundamentalmente como espacio de convivencia y a la vez de confrontación con maestros y compañeros; los conflictos entre pares asumían en la comisaría la forma de “todos contra todos” y se expresan en golpes, insultos y juegos rudos que, aun cuando generaban enojo, no se traducían en profundos y permanentes sentimientos de animadversión entre los implicados. Entre los niños de la ciudad los enfrentamientos “niños contra niñas” eran los preponderantes y se manifestaban mayoritariamente mediante hostigamientos verbales, generando en los chicos intensos sentimientos que ellos calificaban como ‘odio’. Por otra parte, para los niños de la comisaría la tensión entre profesores y alumnos derivaba fundamentalmente del trato de los primeros hacia los segundos; en el caso urbano la apreciación infantil al respecto incluía también las deficiencias de los maestros para transmitir conocimientos y para mantener el orden.

Contrastes más significativos resultaron apreciables en torno a la relación que los dos grupos de niños establecían con la escuela como espacio educativo. Los de Chalmuch no asumían la asistencia a la escuela como un medio de preparación para el futuro; no mostraron preocupación por dominar los temas, que eran percibidos como ajenos y distantes a sus vidas e intereses. En la primaria urbana, en cambio, los niños, si bien consideraban que la mayoría de los contenidos escolares eran aburridos y poco útiles, habían hecho suya la idea de que su obligación básica era estudiar y la asistencia a la escuela, aunque valorada fundamentalmente por la convivencia con los amigos, incluía el interés por algunos temas, el reclamo de que sus profesores “enseñaran bien” y la noción de que la escuela es un instrumento de formación para el futuro (al menos

para el futuro cercano que significaba el ingreso próximo a la secundaria). Asimismo, los niños del segundo caso habían interiorizado la concepción de la escuela como espacio de competencia, donde la falta de empeño podía tener consecuencias tales como castigos o no ingreso al nivel educativo posterior; por ello no era extraño que se mostraran preocupados, orgullosos, tristes o con culpa por los resultados de sus evaluaciones en la escuela.

## **6. Reflexiones finales**

Los contrastes descritos en los anteriores párrafos pueden entenderse como producto de la confluencia de múltiples factores:

- a) Las dificultades de los niños de la comisaría para comprender y asimilar los contenidos de los programas educativos dado el bajo capital educativo de quienes les rodeaban y las deficiencias materiales y de personal en su escuela.
- b) En el suroriente de Mérida, los retos para la supervivencia exigieron un fuerte énfasis en el esfuerzo individual realizado por cada miembro de la familia en su respectivo empleo. Ahí, además, los migrantes entraron en contacto con mensajes y personas que daban cuenta de mejoras en la situación económica a partir de la escolarización. En estas condiciones, el empeño para alcanzar metas personales cobró relevancia.
- c) El “pase automático” a la telesecundaria propició en Chalmuch que los niños no requirieran contar con los conocimientos esperados en los programas oficiales para pasar al nivel educativo siguiente. Además, la disponibilidad de becas de estudio ligadas a los programas focales de combate a la pobreza, inhibieron el esfuerzo infantil por acceder a estos apoyos, pues tenían más requisitos socioeconómicos que académicos.
- d) Para los niños de la primaria urbana la diversidad de escuelas que operan en el rumbo y el tamaño de éstas hacen factible el cambio de grupo o de plantel. Con ello muchas veces se consigue que los niños mejoren la comprensión de las asignaturas y tengan mayor interés en éstas. Además, las disparidades entre oferta y demanda de becas de estudio y de lugares en las secundarias y preparatorias del rumbo derivan en presión para que los niños obtengan buenas

notas que les permitan mejores probabilidades de acceder niveles educativos posteriores. Mientras tanto, la carencia en la comisaría de planteles que ofrezcan educación post básica, hace que las posibilidades de continuar los estudios aparezcan como física y socialmente lejanas.

e) Las nociones culturales que prevalecen en los respectivos entornos acerca de las consecuencias que pueden tener los estímulos, premios y apoyos adultos a las tareas realizadas por los menores son distintos. En la ciudad los padres reciben “orientación” de psicólogos y trabajadores sociales que recomiendan reconocer, reforzar y premiar el esfuerzo infantil en los estudios; en la comisaría en cambio, de acuerdo con ancestrales valores mayas, se considera que los niños deben cumplir con sus obligaciones (de cualquier tipo) sin esperar apoyo ni recompensa y han de anteponer siempre las necesidades de la familia a las personales, por lo cual si los chicos son requeridos en casa para colaborar en tareas domésticas, éstas deben ser priorizadas.

f) El peso relativo de las nociones maya y occidental acerca de la niñez difieren en los casos estudiados; la última está más presente en la ciudad donde, por influencia de medios masivos, programas gubernamentales y campañas sobre derechos de los niños, se ha difundido ampliamente la noción del niño como ser en formación, como recurso para el futuro; en tanto, la concepción maya de la niñez conserva mucha fuerza en la comisaría, poniendo un énfasis especial en las aportaciones infantiles para el presente de la unidad doméstica y en orientar el esfuerzo individual no hacia el beneficio personal, sino al de la familia extensa.

Considero que las políticas educativas y programas de promotores sociales dirigidos hacia los niños tendrían mayores posibilidades de éxito si tomaran en cuenta consideraciones como las aquí expuestas. Muchas de estas políticas y programas están condenados al fracaso al no tomar en cuenta los significados que los niños otorgan a la escuela, el sentido que los chicos y sus padres atribuyen al esfuerzo personal, la visión dominante en el entorno de los niños acerca de los efectos de supervisar y/u otorgar estímulos a los menores para la realización de tareas o las expectativas que los chicos y sus familias tienen para el futuro. Confío en que mi trabajo contribuya a atender todos estos elementos.

## REFERENCIAS

Archard, David (2005). "Philosophical perspectives on Childhood" en Chris Jenks (Ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp. 81-93.

Baños, Othón (2002). "El imaginario y las luces de la ciudad en la niñez rural mexicana" en *Nueva Antropología*. Vol. XVIII, No. 61, pp. 145-168.

Cohn, Clarice (2010). *Antropología da criança*. Río de Janeiro: Zahar.

Gaitán, Lourdes (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

Green, Sheila y Malcom Hill (2006). "Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues" en Sheila Greene y Diane Hogan, *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. London / Thousand Oaks / New Delhi, pp. 2-20.

Hill, Malcom, (2006) "Ethical Considerations in Researching Children's Experiences" en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*. SAGE Publications, Inglaterra, pp. 61-86.

Hirschfeld, Lawrence (2002). "Why don't anthropologists like children?" en *American Anthropologist*, Vol. 104, No. 2, pp. 611-627.

James, Allison (2007). "Giving voice to children's voices: practices and problems; pitfalls and potentials" en *American Anthropologist*. Vol. 109, no. 2, pp. 261-272.

James, Allison, Chris Jenks y Alan Proud (2005). "Theorizing childhood" en Chris Jenks (Ed.) *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, Nueva York: Routledge, pp. 138-160.

Lopes da Silva, Aracy; Ana Vera Lopes da Silva y Angela Nunes (2008). *Crianças indígenas. Ensaios Antropológicos*. Sao Paulo: Global Editora.

Markström, Ann-Marie y Gunilla Halldén (2009). "Children's strategies for agency in preschool" en *Children & Society*, Vol. 23, pp. 112-122

Mills, Richard (2007). Perspectives of childhood en Jean Mills y Richard Mills, *Childhood Studies. A Reader in perspectives of childhood*. Nueva York: Routledge, pp. 7 – 38.

Milstein, Diana, (2006) "Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños" en *Avá (Posadas)*, núm. 9, agosto, pp.49-59. (consultado en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942006000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942006000100004&lng=es&nrm=iso) el 28 de abril de 2011).

Pirés, Flávia, (2007) "Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica" en *Revista de Antropología*. Universidad de Sao Paulo, vol. 50, núm. 1, pp. 225-270.

Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. México: Secretaría de Educación Pública.

Reid, Anne (2007). "El niño y su entorno" en Miguel Ángel Aguilar y Anne Reid (Coords.) *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*. Barcelona: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana, p.p. 241-262.

Reyes, Guadalupe (2015) "Las desigualdades educativas entre los niños de Yucatán y el fracaso escolar" en Gabriel Angelotti y Guadalupe Reyes (editores) *Desigualdad y vulnerabilidad social. Reflexiones y estudios de caso*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 103-130.

Reyes, G. (2012). *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida*. Tesis doctoral en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Reyes, Guadalupe (2012a) "Adolescentes y jóvenes vistos por niños del municipio de Mérida" en Miguel Güémez y Roxana Quiroz (Coords.) *Jóvenes y globalización en el Yucatán de hoy*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Rogers, Annie, Mary Casey, Jennifer Ekert y Jim Holland, (2006) "Interviewing Children using an Interpretive Poetics" en Sheila Greene y Malcolm Hill, *Researching Children's Experience*. SAGE Publications, Inglaterra, pp. 159-173.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeación [SEP-DGP] (2011) *Principales cifras del Sistema Educativo de Yucatán*