



APRENDIZAJE CON NIÑOS NEORRURALES MAYAS: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

LEARNING WITH MAYAN CHILDREN. AN EXPERIENCE OF NON-FORMAL EDUCATION IN NEW RURALITIES

Por: Juan Carlos Mijangos Noh
juancarlosmijangos@gmail.com

Currículo: doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, programa Cuba. Posdoctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la American Anthropological Association. Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Sus líneas de investigación versan sobre educación y desarrollo del pueblo maya.

Por: Carmen Castillo Rocha
chaak.ek@gmail.com

Currículo: doctora en Estudios Mesoamericanos por la Universidad de Hamburgo. Profesora de la licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY. Sus líneas de investigación se relacionan con el teatro como modelo de estudio de la comunicación y la violencia escolar. Colabora también en proyectos interdisciplinarios sobre desarrollo local.

Por: Nayely Melina Reyes-Mendoza
nm.reyes.mendoza@gmail.com

Currículo: doctora en Ciencias Sociales por la UADY. Investigadora consultora del Departamento de Estudios Estratégicos de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Coordinadora del Grupo de Investigación en Educación Superior Tecnológica e Innovación para el Desarrollo Estratégico y miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales. Sus líneas de investigación versan sobre educación no formal y desarrollo comunitario y redes de colaboración para la formación científica.

Recibido: 30 de enero de 2017. Aceptado para su publicación: 12 de septiembre de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/717>

Resumen

En este trabajo examinamos las experiencias educativas en una comunidad que es caracterizada mediante los elementos propuestos por el concepto de nueva ruralidad (Grammont, 2004; Martínez y Bustos, 2011). Esta experiencia exitosa de educación rural se efectuó desde la teoría y práctica de la educación no formal (Rogers, 2005). En el texto recogemos, describimos y analizamos tres acciones que han formado parte de un proyecto educativo mucho más amplio en busca de generar condiciones emancipadoras en la comunidad donde trabajamos. Explicamos cómo las características de nueva ruralidad que se viven en la comunidad participante en el estudio condicionan las acciones de educación no formal y establecen diversos tipos de interacción en lo organizacional y lo humano. Los resultados y las conclusiones de esta experiencia permiten vislumbrar la educación no formal con finalidades participativas y emancipadoras como una alternativa ante la severa crisis educativa de México.

Palabras clave: nueva ruralidad, educación no formal, niños mayas.

Abstract

This paper examines the educational experiences in a community that is characterized through the elements proposed in the concept of new rurality (Grammont, 2004; Martínez y Bustos, 2011). This successful experience of rural education was addressed from the theoretical perspective and practice of non-formal education (Rogers, 2005). In the document we gather, describe and analyze three actions that have been and are part of a more ample educational project which searches to generate emancipatory conditions in the community where we work. We explain how the new rurality characteristics of the community are conditioning the actions of non-formal education, setting diverse sorts of interaction in organizational and human relationships. The results and conclusions of this experience allow glimpsing non-formal education as an alternative in front of the severe crisis in education we are living in Mexico.

Keywords: new rurality, non-formal education, Mayan children.

INTRODUCCIÓN

Ante un fenómeno globalizador que aparenta ser imparable y un sistema educativo que durante varias décadas no ha logrado sumar puntos a favor en evaluaciones nacionales e internacionales (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016), percibimos la necesidad de incorporar y construir nuevas alternativas de comprensión y praxis de las realidades socioeducativas emergentes, en particular con las poblaciones indígenas, generalmente ubicadas en localidades rurales de México (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2010; Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2014).

En México, las áreas de mayor analfabetismo coinciden también con aquellas de mayor concentración de población indígena (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2012), en las cuales se presentan índices más altos de repetición y deserción escolar (INEE, 2012). Esto conlleva una serie de acontecimientos en la vida de los expulsados que están fuertemente ligados a experiencias de privación, exclusión y marginación posterior (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Se evidencia que, a pesar de la adhesión de México a distintos tratados internacionales a favor de una educación de calidad para todos, y de estar reconocido en el marco jurídico nacional, el derecho a la educación, para las poblaciones indígenas especialmente, no se considera también como el derecho a aprender (INEE, 2016). En el caso de las poblaciones indígenas de Yucatán, la situación no es distinta y ha producido índices preocupantes de pobreza asociados a la desigualdad educativa actual (Robles-Zavala, 2010).

En virtud de esta situación, que se manifiesta en la gran mayoría de las escuelas rurales de nuestra entidad (INEE, 2016, p. 31), optamos por abrir la mirada a las otras modalidades educativas, en específico la educación no formal (ENF), para dar respuesta distinta al problema de la desigualdad educativa y la marginación social. Este paradigma, de acuerdo con Luján (2010, p. 102), planifica, implementa y evalúa en diferentes campos socioeconómicos, deportivos y culturales acciones socioeducativas en poblaciones con características étnicas, etarias, laborales, sociales y económicas diversas. Sin embargo, al ser la ENF un campo de estudio escasamente abordado a nivel nacional, existen vacíos de conocimiento que ameritan ahondar en sus posibilidades y

alcances para promover aprendizajes significativos y pertinentes, en particular en las poblaciones neorrurales indígenas, aspecto en el cual se enfoca este estudio.

MARCO CONCEPTUAL

El análisis de la experiencia de aprendizaje con niños de la población maya que aquí presentamos se hace desde la teoría de la educación no formal, reflexionada y puesta en práctica en un contexto susceptible de ser descrito como parte de la nueva ruralidad que, a partir de la globalización, se vive en América Latina. Esta aproximación teórico-conceptual requiere un examen cuidadoso de las implicaciones que tiene el uso de conceptos (educación no formal, nueva ruralidad) en cuya historia reciente se dan debates y caracterizaciones de importancia, los cuales otorgan matices distintivos al análisis, en función de las consecuencias gnoseológicas que las posturas asumidas presuponen (Rogers, 2005; Grammont, 2004).

La nueva ruralidad es un fenómeno que se vive en el ámbito global con dos características preponderantes en las décadas recientes: la desaparición de las relaciones dicotómicas, diferenciadas aunque complementarias, de los territorios definidos con los conceptos de campo y ciudad, y la diversificación de las sociedades rurales (Grammont, 2004, p. 280). Eso nos coloca, en el plano conceptual, más allá de los criterios estrictamente demográficos y geográficos empleados por el INEGI (2014) para la definición de lo rural, es decir, localidades con menos de 2,500 habitantes ubicados al menos a tres kilómetros de centros urbanos. Por ello, es importante partir de una explicación que dé cuenta de la nueva ruralidad que, en la práctica, delinea un nuevo campo para la acción educativa.

La ruralidad ha sufrido transformaciones diversas que Grammont (2004, p. 284) explica como un proceso de urbanización. Estas transformaciones han sido mediadas o producidas por la irrupción o introducción de medios de transporte y comunicación, la traslación discriminada y discriminante de costumbres y relaciones urbanizadas de producción y consumo al campo, así como las migraciones itinerantes que realocizan y, también, resignifican las ideas y prácticas de y sobre la comunidad.

Esta serie de fenómenos tiene correlatos y ejemplos muy concretos en el caso de la comunidad neorrural donde efectuamos la investigación y el proceso educativo que examinamos en este trabajo: en la comunidad de estudio, los jóvenes emplean internet, redes sociales, teléfonos inteligentes; gustan de la televisión por cable, escuchan y cantan el *reggaeton* de moda; y visten en formas semejantes a las de los modelos culturales cuyo arte y costumbres admiran. Los niños, por su parte, también tienen influencias muy directas de los mensajes, modelos y contenidos a los que tienen acceso por medio de internet, televisión, radio y escuela, todos ellos mecanismos mediáticos e institucionales que contienen y conllevan mensajes de carácter urbano. Los adultos, hombres y mujeres, asisten cotidianamente a sus trabajos en la ciudad, en las maquiladoras de las zonas urbanas cercanas o en las industrias agropecuarias de los alrededores. Un grupo menor de adultos emigra a Estados Unidos o Canadá y algunos, todavía menos, llegan a hacer de esos lugares lejanos sus sitios de residencia permanente, y retornan al poblado en ocasión de las fiestas patronales, el verano, la primavera, la Navidad o el Año Nuevo.

La nueva ruralidad no solo marca cambios en los entornos, prácticas y relaciones económicas, sino que el mundo de la cultura también se modifica y resignifica. Ante los hechos que acompañan esta realidad neorrural, la educación rural escolarizada enfrenta problemas y la investigación reciente así lo consigna: inequidad ca-

racterizada y reflejada en la presencia de pobres insumos y recursos económicos y pedagógicos de la escuela; deficiente formación docente; y condiciones laborales, burocráticas y políticas que entorpecen, cuando no imposibilitan, el proceso educativo (Juárez y Rodríguez, 2016, pp. 8-12; Babu, 2015). Estos problemas consignados en investigación son los mismos que observamos en la comunidad maya neorrural donde desarrollamos nuestro estudio (León, 2015; Sánchez, 2015).

Nuestra elección de la ENF para atender el problema educativo de la comunidad participante en este estudio ocurrió como respuesta a la solicitud de ayuda de un grupo de madres de familia. Ellas observaban que sus hijos no adquirían siquiera conocimientos elementales de lectura, escritura y matemáticas en las escuelas de educación básica de la localidad. También advertían hechos violentos en el ambiente escolar que las hacía temer por la integridad de sus hijos e hijas. Su petición nos obligó al análisis de nuestras alternativas ante el problema, el cual ha sido examinado en diferentes aspectos por medio de una investigación de tesis de licenciatura (León, 2015), dos de maestría (Sánchez, 2015; Tenas, 2016) y una de doctorado (Reyes, 2016); todas estas son parte de un proyecto de pesquisa y educación de mayor envergadura que intenta contribuir a la generación de procesos emancipatorios en la comunidad rural junto a la cual aprendemos y trabajamos.

Lo antes expuesto nos impulsa a hacer un esfuerzo por clarificar nuestra postura en relación con la ENF en el caso que aquí nos ocupa. Desde luego, no basta la definición comúnmente aceptada en el ámbito de la investigación educativa, desde 1973, por el Education Resources Information Center: "Organized education without formal schooling or institutionalization in which knowledge, skills, and values are taught by relatives, peers, or other community members" (Educación organizada sin escolarización o institucionalización en la cual los conocimientos, habilidades y valores son enseñados por parientes, pares u otros miembros de la comunidad). Al igual que la educación escolarizada, la ENF no suele, por sí misma, hacer explícitos cuáles son los conocimientos, habilidades y valores que se enseñan; es decir, la ENF es un medio que, en teoría, permitiría vehicular elementos disímbolos, incluso antagónicos.

Así pues, en nuestro trabajo educativo asumimos la idea flexible de Rogers (2005, sección *Dividing up the cake: Different kinds of education*), quien, al retomar la literatura sobre el tema, concibe a la ENF como parte de un continuo que en un extremo tiene a las escuelas con características más conservadoras de administración, institucionalización y currículo, y en el otro, a los centros comunitarios que destacan en el libre desarrollo de habilidades. Sin embargo, añadiendo el componente político inherente a cualquier decisión, proceso y resultado educativo, asumimos que

no hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables. Insistir en eso y tratar de convencer a los incautos de que ésa es la verdad es una práctica política indiscutible con que se intenta suavizar una posible rebeldía de las víctimas de la injusticia. Tan política como la otra, la que no esconde, sino que por el contrario proclama su politicidad (Freire, 1999, p. 101).

En tanto asumimos esta postura de Freire, hacemos también nuestra la versión más radical de la ENF registrada en la obra de Rogers (2005, sección *Selection for failure*),

que es la propuesta por Ivan Illich, quien, en *La sociedad desescolarizada*, muestra cómo la institucionalización de los valores que se da en la escuela “conduce inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica” (Illich, 2006, p. 191). En el caso que nos ocupa, estas palabras no son un regodeo teórico, filosófico o reflexivo. Hemos visto a niños salir golpeados y heridos de la escuela; hemos tratado con niños que, expulsados de ella, han iniciado o continuado un camino hacia la marginación respecto de su propia familia y comunidad. Nuestra primera tarea en el centro comunitario en el que trabajamos suele ser la de convencer, con cariño, a niños y niñas de que sí son capaces de aprender. Porque hemos visto esas consecuencias de vivir en una sociedad escolarizada, hemos optado por la ENF, vista desde la lógica de Illich y otro autor radical, John Holt (1972).

La radicalidad de ambos se presenta en la forma más cercana al contenido etimológico del término radical: “Del lat. tardío *radicālis*, y este der. del lat. *radix*, -īcis> raíz” (Real Academia Española, 2014). Como los autores citados, decidimos fortalecer la raíz, y puestos en la encrucijada de optar entre la escolarización y la educación, elegimos la educación. En la disyuntiva entre seguir un currículo y conseguir aprendizajes, también preferimos lo segundo, que es lo más importante.

Al tomar la postura antes enunciada, logramos descubrir, articular y trabajar en relación con un conjunto de contradicciones y problemas asociados a las concepciones de la ENF. Estas fueron puestas en perspectiva por Kleis *et al.* (1973) desde etapas tempranas de la incorporación del concepto a la arena de la investigación educativa. En la práctica, lo anterior implicó la generación de énfasis particulares en el desarrollo de la teoría y práctica de la ENF. Así, mientras algunos practicantes hacían hincapié en el subsistema humano, otros ponían los acentos en los aspectos curriculares y otros más en el subsistema organizacional.

Estos énfasis pueden, de alguna manera, seguirse también a lo largo de la obra de Rogers (2005). Sin embargo, la experiencia que aquí examinamos nos indica que esos subsistemas solo son aislables con propósitos analíticos, o lo que es lo mismo, son inextricables y tienen efectos mutuos y dialécticos que forman estructuras que, en algunos casos, llegan a extremos lesivos para el proceso educacional. Esto quiere decir, según lo que nuestra experiencia muestra, que lo organizacional, lo curricular y lo humano están ligados de tal modo que si alguno de esos elementos sufre, los demás pueden también verse comprometidos. Eso fue lo que encontramos en la escuela pública a la que asisten los niños mayas a quienes atendemos; por ello, decidimos, no sin dudas y falsos inicios, reformular nuestra participación en los aspectos organizativo y humano que se visibilizan con claridad en las experiencias de la ENF que presentamos más adelante.

Sobre las premisas teóricas y conceptuales aquí planteadas se funda nuestro ejercicio metodológico y analítico, así como los resultados que en las páginas siguientes ofrecemos.

METODOLOGÍA

En el interés de descolonizar la producción de conocimiento y considerando el contexto neorrural donde estuvo inserto el proceso de investigación, elegimos situar la parte medular de este trabajo en el paradigma crítico-social o sociocrítico (Pérez-Serrano, 2008, p. 34). En el caso concreto que nos ocupa, que se llevó a cabo en un escenario propio de las “nuevas ruralidades” (Martínez y Bustos, 2011, p. 7), este paradigma, según Guba y Lincoln (2012, p. 39), ofrece una réplica

diferente del positivismo y pospositivismo a la pregunta epistemológica, lo que permite responder al problema de imposibilidad de la neutralidad, incluyendo los valores explícita y activamente propuestos en el proceso de investigación. Como se apreciará más adelante, este estudio obedece a un ideal que defiende la acción social “desde el destierro de prácticas injustas específicas hasta la transformación radical de sociedades enteras” (Guba y Lincoln, 2012, p. 51), que puede suceder en términos de transformación interna deshaciéndose de una conciencia falsa, en este caso, de la noción de educación no formal.

Utilizamos un diseño con enfoque etnometodológico (Garfinkel, 2006) que provee de información pertinente acerca del lugar de estudio, de los procesos que se desarrollan al interior de este y de las lógicas que practican los participantes que se desenvuelven en él. El mismo autor (2006, p. 49) afirma que los miembros de la sociedad utilizan expectativas de trasfondo como esquemas de interpretación. Por ello, los vistos –pero no percibidos– trasfondos de distintas circunstancias de la comunidad de estudio “son hechos perceptibles y descritos desde la perspectiva desde la cual la persona vive la vida que vive, tiene los niños que tiene, siente los sentimientos, piensa los pensamientos y entabla las relaciones que entabla” (Garfinkel, 2006, p. 49). Por lo tanto, “los métodos sociológicos, por ejemplo, son ni más ni menos que la evidencia del razonamiento práctico sociológico de los sociólogos” (Schwandt, 2000, p. 207).

Elegimos este enfoque debido a que una de nuestras funciones es “descubrir, desenmarañar, exponer y mostrar el núcleo de las estructuras que de forma implícita o explícita constituyen la praxis cultural de una comunidad determinada” (Valdivieso y Peña, 2007, p. 391) y, por ende, el conocimiento que se obtenga de los rasgos culturales de la comunidad de estudio en términos reflexivos se convierte en el punto de partida para la elaboración de planteamientos didáctico-metodológicos que permitirán recrear el conocimiento motor más adecuado y que sea de utilidad para la comunidad participante.

El estudio abarcó de enero a diciembre de 2016 y estuvo caracterizado por su flexibilidad metodológica. De acuerdo con López de Ceballos (1998, pp. 61-62), para la conformación del equipo de investigación, consideramos cinco criterios de selección o aceptación de grupos o comités comunitarios: representatividad, compromiso social, capacidad de acción transformadora, diversidad y número de grupos. Este equipo tuvo a su cargo el desarrollo de diversas iniciativas que respondían a propósitos de formación muy específicos. Se generó una línea base de propuestas metodológicas, que fueron adaptadas libremente por los equipos de trabajo en cada espacio, por lo que la metodología utilizada en cada grupo fue tan amplia como la cantidad de grupos con los que se trabajó; predominaron los talleres, las asambleas y las actividades educativas, lúdicas y artísticas.

Para la recolección de información, recurrimos a técnicas e instrumentos que permitieran el diálogo entre los participantes: entrevista semiestructurada, conversaciones informales y la observación en sus distintas modalidades, además de un amplio conjunto de fuentes de información integrado tanto por participantes de las actividades como de sus familiares, vecinos de la localidad y miembros del equipo de investigación. Para el análisis de la información, en primera instancia haremos visible el rasgo de inequidad que caracteriza el entorno neorrural que nos atañe (según lo expresado en el apartado previo) y procederemos a revisar la experiencia con base en las dimensiones humana y organizacional de la ENF.

CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS EN ESTE TERRITORIO RURAL

La comunidad maya a la que hacemos referencia se ubica a 26 kilómetros de la ciudad de Mérida, Yucatán. Dadas las condiciones históricas, sociales y económicas del lugar, los adultos, hombres y mujeres viajan diariamente al menos esos 26 kilómetros para buscar el sustento de sus familias y los niños se quedan en la localidad a cargo de sus abuelos, familiares y vecinos que los alimentan y los llevan a la escuela. Forma parte de lo que fuera la zona henequenera de Yucatán, la cual entró en crisis en las últimas décadas del siglo XX, a partir de lo cual esta comunidad se convirtió en una población dormitorio, donde quedó la huella ecológica que transformó el monocultivo en tierra inculta y en proceso de recuperación. Mientras tanto, el que mujeres y hombres en edad productiva tengan que migrar para encontrar empleo impacta de modo directo en el tiempo que pasan en la comunidad y pueden cuidar sus propios hogares y solares en beneficio de sus familias. Los tiempos de traslado y las condiciones de población dormitorio constituyen apenas uno de los problemas de inequidad identificados por Juárez y Rodríguez (2016) como una condición de lo neorrural.

Respecto a Yucatán y las condiciones económicas de su población, según datos del Conapo (2010), de los 1,955,577 habitantes, 22.54% de quince años o más carecían de primaria completa y 53.25 obtenían ingresos hasta de dos salarios mínimos. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), el índice de marginación es de .423, lo cual representa un grado alto de marginación. Esta condición afecta sobre todo a la población indígena, que, según datos del INEGI (2011, p. 13), representa 30% de la población del estado y a la cual pertenece a la que hacemos referencia.

Hablando de México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (*Diario Oficial de la Federación*, 20 de mayo de 2013) se admite que la mitad de la población mexicana no dispone de ingresos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para la satisfacer sus necesidades básicas, y quedan a la saga, al menos, alguno de los siguientes derechos: educación, salud o seguridad. En la comunidad de estudio, los habitantes no cuentan con servicio médico en la localidad y tienen que trasladarse a la cabecera municipal para recibir atención. Si el problema de salud es grave, de ahí son trasladados a la ciudad de Mérida para ser atendidos y hospitalizados, lo cual significa un costo extraordinario y una injusticia social para quienes de por sí están en condiciones de pobreza extrema.

En la localidad se observa lo que reporta la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (Instituto Nacional de Salud Pública, 2013) respecto a la presencia de padecimientos crónicos como la hipertensión y la diabetes en los adultos. Aunado a ello, hemos sido testigos de las epidemias casi anuales de diferentes padecimientos que hacen notar la fragilidad de la salud de niños y adultos: en 2013, la epidemia de hepatitis afectó a 50% de la población preescolar y, en porcentajes menores, a niños y adultos de mayor edad; en 2015, la epidemia de *chikungunya* afectó a casi toda la población y ocasionó un fallecimiento y las escuelas correspondientes. En 2016 hubo epidemia de Zika. Otro de los problemas graves de salud y seguridad que enfrenta la población es el alcoholismo, visible principalmente entre los varones.

En cuanto a las condiciones educativas institucionales, en la comunidad funcionan un preescolar indígena, una primaria multigrado y una telesecundaria. En el ciclo escolar 2014-2015, el preescolar contaba con tres grados, una sola aula, 44 alumnos y una sola profesora-directora. Afortunadamente, esto cambió y un año

después una profesora y un aula más se incorporaron a esta escuela, la cual, en el ciclo escolar 2015-2016, tenía 40 niños (22 hombres y 18 mujeres) en tres grados. En el mismo ciclo escolar, la escuela primaria registró 70 alumnos (40 hombres y 31 mujeres) y la telesecundaria 30 (20 hombres y 10 mujeres). El total de alumnos en educación básica muestra un desbalance respecto de lo esperado en la segmentación por sexo al reportarse 58% de hombres y 42% de mujeres. Por entrevistas y conversaciones informales con los habitantes, sabemos que hay niñas que no asisten a la escuela y que algunos padres de familia optan por registrar a sus hijos en las escuelas vecinas, pues están inconformes con la educación que se ofrece en la localidad y la violencia que ocurre en las escuelas.

La localidad no cuenta con bachillerato, por lo que los jóvenes tienen que trasladarse a otras comunidades o a la ciudad capital si deciden seguir estudiando; sin embargo, las condiciones económicas son causa de que los jóvenes no accedan o deserten de este nivel educativo, porque representa un costo que muchas familias no pueden cubrir. Un porcentaje importante de jóvenes, entonces, queda varado en la comunidad sin escuela ni empleo y es común verlos en el día a día tomando bebidas alcohólicas en la calle en compañía de algunos adultos que a eso se dedican y, en ocasiones, de algún niño en la misma actividad.

Al examinar los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), aplicada en la localidad en 2014, encontramos una contradicción importante entre los datos que se ofrecen respecto a lo que ocurre en la primaria y la telesecundaria. La tabla 1 representa el porcentaje de alumnos de sexto de primaria y primero de telesecundaria con diversos tipos de resultados en el área de español.

Tabla 1. Resultados de las escuelas primaria y secundaria de la comunidad de estudio en el área de español de la prueba ENLACE 2014

Resultado	Primaria X (%)	Secundaria Y (%)
Insuficiente	0	60
Elemental	0	40
Bueno	16.7	0
Excelente	83.3	0

Fuente: información obtenida de la base de datos de ENLACE 2014.

La tabla 1 muestra una diferencia significativa entre los resultados de los dos niveles, lo que conduce a preguntarse ¿qué sucedió entre un nivel educativo y otro?, ¿no sería de esperarse que las proporciones se mantuvieran?, ¿hay alguien que vigile y cuestione estas contradicciones? Si a lo previo añadimos las solicitudes de apoyo de madres desde 2012 y otras evidencias empíricas, sabemos que el rendimiento de los niños no es el esperado y muchos de ellos no logran los objetivos de la educación básica; por ello, inferimos que los resultados oficiales respecto de lo que sucedía entonces en la primaria son apócrifos. Nos consta que hay varios niños que pasan a la secundaria sin saber leer ni escribir de la manera en que debía hacerlo un niño al final del primer grado de primaria. Este analfabetismo funcional con el que egresan muchos niños de la educación primaria lo hemos observado también en diversas localidades mayas de Yucatán. El bajo rendimiento no es lo

único que aleja a los estudiantes de sus escuelas; la violencia es también causa de que los niños no quieran ir a la escuela. Esto ha sido ya descrito con anterioridad (Castillo y Mijangos, 2016), por lo que no abundaremos en el tema.

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA LOCALIDAD

En la comunidad hay algunas opciones de educación no formal organizadas para los niños, como la educación religiosa en sus diversas doctrinas, un grupo de jarana, equipos de fútbol femenino y varonil, y las actividades que organiza el colectivo *Uj'ja si-jo'ob*, que son en las que se centra este artículo. Este colectivo está integrado tanto por personas de la vecina ciudad de Mérida como por integrantes de la propia comunidad. Algunos de ellos tienen "educación superior" y otros tienen la educación de calidad que da el haber crecido en un pueblo originario. Dado que dos personas del colectivo son profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, estudiantes de esta universidad se integran con frecuencia a la organización de las actividades educativas que se ofrecen en el centro comunitario, que fue construido a instancias del colectivo.

El colectivo acompaña a la comunidad desde 2012 y realiza acciones de educación no formal con niños, jóvenes y adultos. En compañía de estudiantes de diversas universidades del país a través de los programas de verano de investigación, el colectivo ha organizado talleres de derechos humanos, memoria social, educación para la paz, gestión de microcréditos, bordado, artesanías, repostería, lengua maya, inglés, plantas nativas, milpa, elaboración de piñatas, radio, fotografía y baile. Ha llevado a cabo seminarios sobre educación y comunicación en pueblos originarios, así como visitas domiciliarias para conversar sobre la gestión de los residuos sólidos y el cuidado de la salud durante la epidemia de hepatitis. Asimismo, ha organizado visitas a zonas arqueológicas con niños y jóvenes, torneos de fútbol y un cine-foro. Opera un programa de preparatoria abierta y brinda apoyo psicopedagógico a los niños cuyos padres así lo han solicitado.

Como mencionamos, en este trabajo abordaremos las actividades orientadas hacia los estudiantes de educación básica a las que asisten alrededor de 22% de niñas y niños en este rango de edad y que se realizaron durante 2016. Las actividades previas a esta temporalidad han sido analizadas ya en otros documentos (Reyes, 2016). A continuación describimos los talleres de educación para la paz, radio, fotografía, clases de baile y apoyo psicopedagógico.

TALLER DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Dada la visible situación de violencia que se había estado observando en la escuela primaria, una de las integrantes del colectivo propuso este taller en coordinación con el director de la escuela primaria. Estuvo dirigido a niños de primero y segundo grado y se ofreció una vez por semana durante el horario ampliado de la escuela.

a) Lo humano

El objetivo era propiciar el desarrollo de acciones de compañerismo, solidaridad, confianza y comunicación asertiva entre los niños mediante juegos colaborativos y actividades reflexivas. Se trataba más de modificar relaciones que de obligar a cambiar a personas.

La actividad se propuso por una instancia externa, pero era optativa; los niños y las niñas podían no participar si así lo decidían; sin embargo, dado que se realizó

dentro del espacio y tiempo escolares, y la actividad era divertida, participaban todos; se conformó un grupo de 26 niños y niñas de entre seis y ocho años de edad, lo cual representó un reto, pues eran niños muy inquietos y frecuentemente violentos; había que estarlos conteniendo y reconciliando, por lo que no fue posible complementar la actividad lúdica con los ejercicios reflexivos.

b) Lo organizacional

La actividad no formaba parte del currículo de primero y segundo grado, pero la realizamos dentro de la escuela y en los horarios estipulados por la institución. Respecto de la estructura del taller, redactamos una carta descriptiva que incorporaba una planeación temática de diez sesiones a partir de preguntas como quién soy, cómo es mi familia, cómo es mi escuela y cómo es mi comunidad. La planeación no pudo llevarse a cabo a cabalidad dado que el tiempo que disponíamos era la jornada ampliada que luego se redujo debido a cuestiones administrativas y el taller tuvo que concluir de manera prematura por no encajar en el currículo. La organización de las actividades estuvo siempre ubicada en el margen de la estructura institucional, fue cambiando de días y de horario según los requerimientos de la propia escuela; no obstante, era una actividad que, lejos de someter, propiciaba la emancipación de la que toda actividad lúdica hace capaz al individuo.

CLASES DE BAILE

Una vez terminado el taller de educación para la paz, por iniciativa de una voluntaria, ofrecimos a la escuela clases de baile, a lo que profesores y padres de familia respondieron con la solicitud de montar el espectáculo de fin de cursos. Así que trabajamos dos veces por semana con los niños de los tres grupos (recordemos que son dos grados por grupo) para montar los bailables con el tema del circo y el vals que bailaron los niños que terminaron su primaria en ese año.

a) Lo humano

La iniciativa de las clases de baile fue de una joven voluntaria y empató muy bien con las necesidades e intereses de la escuela; fue ampliamente celebrada por la mayoría de los niños y las familias, pero no todos los niños participaron, pues las iglesias cristianas que hay en la localidad consideran el bailable proscrito dentro de sus prácticas. La participación de los niños que sí bailaron fue tan inconstante como lo es su asistencia a la escuela; esto se hizo más notorio entre los niños de quinto y sexto grado que se ausentan a menudo. La participación a lo largo de la jornada era irregular: había niños que corrían y jugaban mientras los demás practicaban sus pasos, y luego se incorporaban de nuevo al ejercicio. Esto permitió observar la libre interacción entre los niños donde con frecuencia se hizo presente la violencia; así fue como hubo ocasión de trabajar en el consuelo hacia los niños lastimados, la solicitud de perdón de los agresores y la reconciliación de las relaciones de pares, cuestiones imprescindibles en las relaciones humanas.

b) Lo organizacional

Respecto de la estructura de la actividad, los bailables y los papeles que jugarían los niños en el espectáculo fueron organizados por la maestra de baile y se hizo atendiendo sus edades (y capacidades dancísticas) y a la solicitud específica del montaje

del vals para quienes egresaban de la primaria. Pensamos en buscar atuendos que fueran muy económicos y algunos de ellos fueron elaborados en colaboración con las madres de familia y nuestro colectivo donó los materiales para su confección. Lo más costoso fueron los vestidos y arreglos de los niños de sexto grado, que decidieron lucir muy elegantes para el vals y la ceremonia de graduación. Estos trajes fueron elegidos según acuerdo de los niños y las madres de tal grupo.

Cabe señalar que la organización del día a día era propuesta por la maestra de baile, pero modificada según la solicitud de los profesores (por ejemplo, las ocasiones que tuvimos que cambiar el orden de los ensayos para facilitar tareas que tenía que realizar el docente) y monitoreada por los propios niños, quienes ordenaban y llamaban a la actividad y la atención a sus compañeros. Los niños del grupo de primero y segundo grado también se organizaban para incorporar a la actividad a su compañera que se mueve mediante una silla de ruedas. La música, los pasos, el vestuario y la coreografía fueron propuestos por la voluntaria organizadora con cierto grado de flexibilidad, considerando lo que los profesores proponían y lo que los niños conseguían dominar de mejor manera.

TALLER DE RADIO

Este surgió como un proyecto de servicio social a iniciativa de dos egresadas de la licenciatura en Comunicación Social. Pensamos vincular la actividad con el contenido temático del programa escolar de los niños de quinto y sexto grado, así que hablamos con la profesora respectiva para coordinarnos con ella. Acordamos usar un horario vespertino para el taller que, a diferencia de las actividades previas que se efectuaron en la escuela, tuvo lugar en el centro comunitario ubicado en las afueras del pueblo, lo cual implica una caminata de unos ochocientos metros desde el palacio municipal de la localidad.

a) Lo humano

En virtud de la influencia de la profesora de la escuela, la participación en las primeras sesiones del taller fueron muy concurridas; casi todos los estudiantes de quinto y sexto asistieron, pero se podía observar un comportamiento negativo y de rechazo entre los asistentes. Una vez que la actividad dejó de ser obligatoria siguiendo los criterios escolares, la participación bajó en forma notable; al final quedaron ocho integrantes, pero con una actitud muy diferente y un creciente interés por el aprendizaje.

Curiosamente, de todos los participantes, solo tres eran del grupo original. Por propio interés, los demás se incorporaron al grupo de niños desde segundo de primaria hasta segundo de secundaria. La actividad fue transitando de ser un contenido del currículo de la institución (y por lo cual los niños debían participar en forma obligatoria según lo estipuló su maestra de la escuela) a un ejercicio optativo en el que los niños pudieron proponer contenidos, horarios y actividades; se pasó, así, de la sumisión a la emancipación, iniciando con la capacidad de expresar sus ideas para elaborar un guion (lo que implicó también el reencontrar el sentido de la escritura) hasta el decir su palabra de manera fuerte, clara y pública.

b) Lo organizacional

Al principio, el taller se diseñó de modo curricular; estaba estructurado según objetivos y actividades desde el inicio; sin embargo, fue preciso hacer ajustes importantes a la carta descriptiva, pues, por un lado, muchos niños no tenían las

habilidades esperadas para leer y escribir, y por otro, el interés de los niños fue moviendo las actividades y temáticas programadas tomando en cuenta sus inquietudes y puntos de vista, así que el taller terminó siendo bastante diferente de lo que se pensó originalmente. Cuando las jóvenes del servicio social pretendían seguir al dedillo su carta descriptiva, se encontraban con una dinámica de oposición de los niños mediante bromas, absentismo y rechazo (como se observa de manera cotidiana al interior del aula de estos niños); así, el taller fue incorporando la lógica y dinámica de la ENF y se fue transformando en una actividad abierta y disfrutable. El nombre, “La Cuchara”, y los contenidos del programa fueron diseñados por los propios niños y niñas. Como última actividad, hicieron una visita a la universidad y grabaron su programa en una cabina de radio profesional.

TALLER DE FOTOGRAFÍA

Alumnos del tercer semestre de la licenciatura en Comunicación Social que habían estado participando en las actividades de verano del centro comunitario decidieron ofrecer un taller de fotografía. La invitación se dio mediante carteles ubicados en lugares estratégicos de la localidad. La propuesta fue que los niños y las niñas participantes usaran teléfonos celulares para tomar las fotos siguiendo las temáticas propuestas por las facilitadoras del taller. Las sesiones se llevaron a cabo en el centro comunitario lunes y miércoles en horario vespertino y los sábados durante la mañana.

a) Lo humano

Quienes respondieron al taller fueron niños y niñas a partir de cuarto de primaria. La primera sesión fue la más concurrida; después la participación se fue haciendo irregular y el día de la clausura no estuvieron muchos de los niños que habían asistido puntualmente a las sesiones anteriores debido a que estaba programada una actividad escolar, pero acudieron casi treinta niños a observar la exposición fotográfica junto con familiares de los niños y las niñas que participaron en el taller y otras familias de la comunidad. Al ser una actividad expresiva, fue posible poner en común una gran cantidad de emociones relacionadas con lo que implica vivir en una comunidad neorrural; por ejemplo, la pereza y el enfado que les da cuando tienen que desplazarse hasta otra localidad para asistir a su control de salud o el enojo que tiene que ver con la gran cantidad de basura que hay en la localidad dado que no cuentan con servicios de recolección de residuos sólidos.

b) Lo organizacional

En este caso, la estructura del taller fue propuesta por las facilitadoras y respondía a la demanda de la asignatura Comunicación y desarrollo de la licenciatura en Comunicación Social, pero superaba por mucho lo requerido por tal asignatura. En esta lógica, la estructura del taller atendía la necesidad de conocer a la comunidad; por ello, además de tocar los aspectos técnicos de la fotografía, el ejercicio tenía motivos sociales que sirvieron como ejes para que los participantes miraran y mostraran su contexto inmediato. Una de las actividades, por ejemplo, implicaba fotografiar aquello que les daba miedo dentro de su comunidad. Cabe señalar que el aspecto pedagógico-explicito abarcaba solo los primeros quince minutos de la actividad, mientras que el resto del tiempo, que podría ser desde una hora hasta dos, lo ocupaban las actividades lúdicas y la exploración de su propio territorio.

APOYO PEDAGÓGICO

Esta es la actividad que se ha realizado de manera intermitente desde 2013 y en forma continua durante 2016, ya que fue solicitada por las madres de familia a los integrantes del colectivo. Llamó la atención el interés entre las madres de niños y niñas del grupo de primero y segundo grado, quienes se mostraron angustiadas ante el poco avance de sus hijos en la escuela.

a) Lo humano

Los resultados de esta actividad fueron muy positivos en más de un sentido; en principio, los niños que iniciaron con esta actividad lograron entender la lógica de la lectoescritura en dos semanas y a partir de ahí comenzaron a hacer esfuerzos muy exitosos para leer por sí mismos y ponerse al corriente en sus aprendizajes. Esta actividad fue más allá de leer y escribir; en conciencia de los problemas de violencia presentes en la comunidad, el equipo se propuso poner especial atención a la relación entre los compañeros. Se les prohibió pelear, como lo hacen en la escuela, so pena de no poder ir al centro comunitario. De acuerdo con el método Montessori, tenían que pedir las cosas por favor, dar las gracias, recoger el material al terminar de usarlo, lavar su plato y su vaso después del *lunch*.

Los y las encargadas de trabajar con los niños no podían llamarles la atención; en caso de algún conflicto, convocaban a uno de nosotros, que hacíamos la función de prefecto, para conversar sobre su comportamiento. Esta estrategia funcionó de maravilla: rápidamente, los niños respondieron al trato respetuoso, y si bien al principio hubo un par de conatos de violencia, no pasó de ahí, y mientras los mismos niños en su escuela “trompeaban” (como dicen ellos), en el centro comunitario se trataban con respeto y hasta se ayudaban, por iniciativa propia, cuando observaban que su compañero lo necesitaba.

El otro aspecto en el que pusimos atención fue la alimentación. Por cuenta de algunos integrantes del colectivo se ofrecía un *lunch* con alimentos variados y nutritivos que los niños recibían gustosos. Después, los niños jugaban y luego los acompañábamos a sus hogares. El centro comunitario se volvió entonces un espacio de aprendizaje y convivencia para los menores, al grado de que comenzaron a solicitar hacer sus fiestas de cumpleaños en el lugar, a las cuales también asisten las madres de familia, y se han vuelto un motivo de disfrute para todos nosotros.

b) Lo organizacional

En principio fueron dos mamás las que solicitaron el apoyo, pero al enterarse otras familias, se extendió la solicitud y fue preciso poner límites, pues la cantidad de niños rebasaba la posibilidad de atenderlos de manera personal. Al inicio era uno solo de nosotros quien se hacía cargo del apoyo pedagógico dos veces por semana; después, un grupo de voluntarios comenzó a visitar el centro comunitario los sábados con la finalidad de apoyar a los niños en sus aprendizajes escolares. El trabajo se inició con niños de primaria, pero las madres que tenían hijos en el jardín de niños solicitaron también que ayudáramos a sus hijos en sus primeras letras. La atención se extendió y llegamos a recibir los fines de semana más de treinta niños y su participación ha sido consistente.

La demanda superó las posibilidades de organizar en forma curricular las actividades, por lo que los planes y las actividades se hacían y se reflexionaban prácticamente día a día y de acuerdo con cada niño. Esto permitía atender tanto

los avances como las regresiones, dado que el avance de los aprendizajes no es lineal y con frecuencia hay retrocesos que ayudan a reafirmar conocimientos. El no tener un currículo nos permitió atender los tiempos y ritmos de cada niño para poder apoyar su desarrollo de manera personal.

A más del sentido común que tiene que ver con los saberes que ha dejado el camino recorrido en cada uno de los voluntarios, la estrategia ha sido trabajar con no más de cuatro niños por adulto, hacer uso de los materiales Montessori donados al centro comunitario, y estar atentos a las necesidades de cada menor. Al cierre del año, estuvimos trabajando con tres grupos de niños en tres turnos durante dos días a la semana a cargo de dos personas, y con un grupo de alrededor de treinta pequeños los sábados a cargo de un número variable de voluntarios.

Finalmente, a manera de síntesis, hemos elaborado una tabla que reúne los principales elementos a recuperar de los aprendizajes obtenidos de estas experiencias con la finalidad de tener mejores intervenciones en el futuro inmediato dentro de este contexto socioeconómico y ámbito educativo.

Como podemos observar, los elementos diferenciadores que podrían propiciar mejores aprendizajes, de acuerdo con nuestra experiencia, se centran en brindar y promover libertades para el aprendizaje, condición principal para la emancipación social de los participantes.

Tabla 2. Elementos de análisis de las experiencias de educación no formal con niños mayas de Yucatán

Experiencia	Lo humano			Lo organizacional		
	Relación social	Aprendizajes	Motivación	Participación	Contenidos	Tiempo y espacio
Taller de educación para la paz	Horizontal, grupal	Orientados a valores	Intrínseca	Voluntaria	Impuestos por instructores y aceptados por los niños	Institucional
Clases de baile	Vertical, grupal	Orientados a lo motor y a la coordinación de acciones	Intrínseca	Voluntaria	Impuestos	Institucional
Taller de radio	Horizontal, inter personal	Orientados a lo cognitivo y expresivo	Extrínseca al inicio, intrínseca posteriormente	Obligada al inicio, voluntaria posteriormente	Elegidos por los participantes	No institucional
Taller de fotografía	Horizontal, inter personal	Orientados a lo expresivo	Intrínseca	Voluntaria	Impuestos algunos y elegidos por los participantes otros	No institucional
Apoyo psicopedagógico	Horizontal, inter personal	Orientados a lo cognitivo	Intrínseca	Voluntaria	Impuestos por instructores y aceptado por los niños	No institucional

CONCLUSIONES

Nuestra experiencia es una respuesta concreta y reflexionada ante una crisis educativa que, si hacemos caso a la investigación sobre el tema, es ya crónica, prácticamente un lugar común en México. Tenemos evidencia de que el sistema de escolarización básica presenta problemas estructurales que impiden, incluso pensando en la existencia de voluntad política para ello, cumplir con los fines educativos que declara.

En contra del estereotipo de pobladores indolentes ante el problema, a menudo propagado desde la misma estructura escolar, en nuestra experiencia hemos encontrado a madres, padres, abuelos, abuelas, hermanos y hermanas preocupados y actuando por encontrar soluciones. Ante estos hechos concretos, la elección de la ENF en su vertiente más radical (Illich, 2006; Holt, 1972) pareciera inevitable en el contexto de nueva ruralidad donde se sitúa nuestro trabajo.

Los aprendizajes relacionados con las experiencias aquí descritas han sido múltiples. Por lo que a nosotros respecta, nos queda claro que no es necesario que exista un currículo para desarrollar aprendizajes, y que el involucramiento y la participación real en las actividades educativas están ligadas a la interacción horizontal, en la cual tienen la posibilidad de decidir sobre su contenido y organización quienes participan en el proceso.

En cuanto a los niños, el aprendizaje estuvo orientado hacia lo más esencial del quehacer humano: la posibilidad de relacionarse con el cuidado y respeto que todos requerimos. Ya fuera un taller de radio o una clase de danza, el aprender a cuidar al otro, ofrecer disculpas, perdonar, no pelear, escuchar, decir, resultaron logros fundamentales que posibilitaron, a su vez, otro tipo de aprendizajes, como la manera correcta para tomar fotografías, leer, escribir, bailar y hacer operaciones matemáticas.

Los resultados y la respuesta de padres y niños participantes en esta experiencia habla de posibilidades muy reales y concretas, mediante la ENF pensada, decidida, guiada y organizada por los mismos pobladores y miembros voluntarios de la sociedad civil, de:

- Apoyar el desarrollo de habilidades de aprendizaje.
- Disminuir la violencia y generar actitudes de colaboración, solidaridad y altruismo.
- Romper con esquemas curriculares y pedagógicos rígidos evidentemente ineficaces para la labor educativa.

Nuestra experiencia muestra que no es necesario someter a nadie a un currículo con contenidos predeterminados unilateralmente ni a exámenes que desvirtúan el proceso de aprendizaje y dañan la confianza y estima propia de los aprendices; es decir, se puede educar en libertad, desde y para la emancipación, en cada uno de los momentos del proceso educativo.

Los resultados empíricos demuestran que es posible brindar espacios y herramientas de organización, convivencia y aprendizaje para todos, sin distinción ni discriminación. También es posible constatar que existe una relación inextricable entre la forma de decidir y llevar a cabo los objetivos de aprendizaje, el modo en que se organiza el proceso y el ejercicio y resultados de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, esto muestra la artificialidad de la vieja controversia en

materia de ENF, en la que suelen colocarse como entidades discretas lo curricular, lo administrativo-organizacional y lo cognitivo (Kleis *et al.*, 1973). Desde luego, para nosotros nada de esto es posible si no se funda en relaciones humanas en las cuales el respeto por el otro pase del discurso a la práctica.

Finalmente, la experiencia muestra que es necesario romper con estereotipos asociados a lo rural a fin de emprender un ejercicio eficaz y emancipatorio de educación en comunidades cuyas características no corresponden ya a las de las comunidades rurales que existieron en el siglo XX mexicano.

Las características de la neorruralidad son distintas a las de los espacios urbanos y rurales de antaño y las relaciones sociales que se establecen en ella son las que condicionan, a su vez, las formas educativas. Hacer un análisis partiendo de este contexto particular permitiría apreciar que la educación representa, en buena medida, el indicador de cómo estas relaciones suceden. En términos prácticos eso podría o debiera traducirse en el uso de herramientas como internet, teléfonos inteligentes y otro tipo de tecnologías en el diseño, construcción y puesta en práctica de la propia agenda educativa. Esto contribuye a liberar a los miembros de las comunidades de las dependencias que los oprimen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babu, P. (2015). *Rural primary school education in India*. Bangalore, India: Lord's Publishing House.
- Castillo, C. y Mijangos, J. C. (2016). Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria. En J. C. Carrillo. *Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Coneval (2012). *Informe de pobreza en México*. México. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012_131025.pdf
- Conapo (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20A.pdf
- Diario Oficial de la Federación* (20 de mayo de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- ENLACE (2014). Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (número especial), 279-300. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3541454>
- Guba, E. G. y Lincoln, D. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Y. S. Norman y D. Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa*, vol. II: *Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Argentina: Gedisa Editorial.
- Holt, J. (1972). *Freedom and beyond*. Nueva York: E. P. Dutton & Co.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas*, vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.

- INEE (2016). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*. México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P1/E/201/P1E201.pdf>
- INEE (2012). *La educación en México: estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/02/INEE-Educaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-Estado-Actual.pdf>
- INEGI (2014). *Características de las localidades y del entorno urbano 2014*. México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/Preview.aspx>
- INEGI (2011). Censo de Población y Vivienda del Estado de Yucatán 2010. Yucatán. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/yuc/31_principales_resultados_cpv2010-2.pdf
- Instituto Nacional de Salud Pública (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados por entidad federativa, Yucatán*. Cuernavaca. Recuperado de <http://ensanut.insp.mx/informes/Yucatan-OCT.pdf>
- Jiménez, M., Luengo, J. J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Juárez, D. y Rodríguez, C. R. (2016). Factores que afectan la equidad educativa en las escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-15.
- Kleis, R. J., Lang, C. L., Mietus, J. R., Tiapula, F., Ward, T. & Dettoni, J. (1973). Non-formal education: The definitional problem. *Programm of studies in non-formal education. Discussion papers, number 2*. Recuperado de la base de datos de ERIC (ED 103 306).
- León, J. A. (2015). *El papel de la comunicación organizacional ante la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica en las escuelas de Canicab, Acanceh, Yucatán*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- López de Ceballos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa* (tercera edición). Madrid, España: Editorial Popular.
- Luján, M. E. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: aproximaciones teórico-prácticas. *Educación*, 34(1), 101-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44013961006.pdf>
- Martínez, J. B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 3-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56719129001.pdf>
- Nonformal Education (1973). Education Resources Information Center Thesaurus. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?qt=non+formal+education&ti=Nonformal+Education>
- OCDE (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Pérez-Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (quinta edición). Madrid: Editorial La Muralla.
- PNUD (2014). Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología. México. Recuperado de <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014.pdf>

- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23 edición). Madrid.
- Reyes, N. M. (2016). *Participación comunitaria en educación no formal en una localidad maya de Yucatán*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Robles-Zavala, E. (2010). Los múltiples rostros de la pobreza en una comunidad maya de la península de Yucatán. *Estudios Sociales*, 18(35), 101-133. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v18n35/v18n35a3.pdf>
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education*. Nueva York: Kluwer.
- Sánchez, R. G. (2015). *Participación comunitaria en la escuela primaria de una localidad del interior del estado de Yucatán*. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (segunda edición) (pp. 189-214). Thousand Oaks, California: Sage.
- Tenas, G. (2016). *Comunicación auténtica e interculturalidad: una experiencia de innovación curricular en el Yucatán rural*. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Valdivieso, F. y Peña, L. (2007). Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física. *Laurus*, 13(23), 381-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102319.pdf>