

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“La trascendencia de la educación media superior. Un estudio sobre
egresados del Bachillerato Integral Comunitario No. 11 de Mazatlán Villa
de Flores, Oaxaca”**

Tesis que presenta

Jairo Iván Auli Silva

para obtener el grado de

Doctor en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. María De Ibarrola Nicolás

“Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del Conahcyt”

*“Si uno no tiene estudios lo que ves en la casa es lo que aprende uno,
pero si vas ahora sí a un BIC te va cambiando la panorama
de cómo es la cosa realmente en una sociedad”*

Óscar, egresado del BIC No. 11, Mazatlán Villa de Flores

Resumen

Esta investigación analiza la trascendencia del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca en un grupo de egresados de distintas generaciones. Los referentes teóricos que orientan la investigación y el enfoque etnográfico tradicional y virtual fundamentan los resultados alcanzados.

Se realiza un seguimiento de lo que hicieron los egresados una vez que culminaron el bachillerato; la mayoría de los egresados mencionan haber migrado a la ciudad para trabajar, solo algunos egresados comparten haber migrado para continuar estudios de nivel superior. Otros resultados del seguimiento de los egresados refieren al reconocimiento social por haber concluido el bachillerato. Asimismo, es importante mencionar la resiliencia que genera en los egresados cursar estudios de nivel medio superior, ya que los lleva a superar ciertas condiciones de vida en sus localidades. Por ejemplo, el matrimonio temprano, problemas familiares y la desigualdad de género.

También se analiza la formación para el trabajo que recibieron los egresados del BIC No. 11. Las interpretaciones se dan según los trabajos que han desempeñado una vez que egresaron del bachillerato. En general, en el contexto de una estructura laboral muy desigual, se observan algunos rubros positivos respecto a los trabajos que realizan en su comunidad o en la ciudad; los egresados realizan con mayor conocimiento trabajos agrícolas. En la ciudad les permite conseguir y desempeñar trabajos diferentes a los de sus paisanos que solo cuentan con educación básica.

Un resultado que se desprende del trabajo de campo fue la trascendencia de la formación étnica; los egresados mencionan que el bachillerato los hizo reconocer su identidad étnica, conocer su territorio fortalecer y revitalizar su lengua materna. En general, este resultado da cuenta de una agencia interétnica. También, se evidencia una mirada crítica de los egresados respecto a su cultura local, lo que lleva a hablar de una agencia intraétnica generada por el BIC No. 11.

Los hallazgos de la investigación ofrecen insumos para dar cuenta de la trascendencia que tiene cursar la educación media superior en poblaciones rurales-indígenas mexicanas con enfoque intercultural.

Palabras clave: Educación media superior, bachillerato, egresados, escolaridad y trabajo, etnicidad, educación intercultural.

Abstract

This research analyzes the transcendence of achieving a High School degree in an intercultural bilingual high school situated in the Mazatecan community of Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. (in Spanish Bachillerato Integral Comunitario, No. 11). Graduates from different generations were interviewed. The theoretical references that guide the research and a traditional and virtual ethnographic approach reveal the results achieved. Transcendence is a main intermediate category chosen to understand the presence and significance of high school formation in different dimensions of the after high school trajectories of graduates.

There is a follow-up on what the graduates did once they finished high school; most graduates mention having migrated to the city to work, only a few ones informed that they had to migrate to continue higher level studies. Other results of monitoring the graduates refer to the community social recognition for having completed their high school studies. It is also important to mention the resilience of the graduates who completed high school, highest school level in the community, since it leads them to overcome certain living conditions in their localities. For example, early marriage, family issues, and gender inequality.

In the same way, the preparation for a job is analyzed in graduates of BIC No. 11. The results are given according to the jobs they have performed once they graduated from high school. Overall, in the context of a very unequal gender labor structure, some positive aspects are observed regarding the job they perform in their community or in the city; the graduates perform agricultural work with greater knowledge and experience. In the city, graduates can get and perform jobs different from those of their community who only have basic education.

A result that emerges from the field work was the transcendence of ethnic identity development; graduates mention that high school made them recognize their ethnic identity, to know their territory, strengthen and revitalize their mother tongue. In general, this result found for an interethnic agency. In addition, a critical overview of the graduates regarding their local, which leads to talk of an intraethnic agency generated by BIC No. 11.

The research findings offer inputs to realize about the importance of complete high school education in rural-indigenous Mexicans populations with an intercultural approach.

Keywords: High school education, high school, graduates, schooling and employment, ethnicity, intercultural education.

Agradecimientos

La lectura de un libro me permitió considerar que la obtención de algún logro en nuestras vidas no es por cuenta propia, sino que es resultado de una labor comunitaria; parafraseando a Sandel (2020), es posible decir que la obtención de un logro refleja dedicación y trabajo individual, pero no puede decirse que todo ha sido tan solo cosa de uno. En ese sentido, quiero aprovechar el espacio para agradecer el apoyo de las siguientes personas e instituciones de quienes más allá de tener un agradecimiento tengo una deuda que espero en su momento pagar ayudando a otros.

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. María De Ibarrola, quien desde mis estudios de maestría ha dedicado tiempo y esfuerzo en mi formación leyendo y comentando mis escritos. En mi formación doctoral me abrigó conduciéndome con diplomacia hacia interpretaciones más logradas sobre el tema de investigación. Nunca dejó de lado la dimensión personal; preguntando en diferentes momentos sobre mi situación anímica. Siento un agradecimiento profundo por las enseñanzas que me dejó estar como su alumno; valoro desde lo más profundo de mi corazón el que me haya propuesto indagar sobre un tema tan fascinante como lo es la trascendencia de la escolaridad.

Quiero aprovechar el espacio para agradecer al Dr. Eduardo Weiss, quien desafortunadamente falleció en el 2019. El Dr. Eduardo me enseñó a abordar temas de investigación desde el enfoque etnográfico y analizarlos de manera tradicional, desde lecturas y relecturas; lo que él llamaba espiral hermenéutica (Weiss, 2017). Le estoy eternamente agradecido.

Agradezco a mis sinodales. A la Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García, quien desde los inicios de la presente investigación ha comentado los escritos que he presentado. A la Dra. Erica González Apodaca; ella me aceptó en una estancia académica bajo su dirección que dio como resultado reflexionar sobre el tema de la escolaridad y etnicidad. La Dra. Carlota Guzmán Gómez quien leyó y alentó el tema de la investigación desde que se presentó como protocolo de investigación; sus investigaciones contribuyeron a las interpretaciones a las que llegué sobre el tema. Gracias a la Dra. Valentina Glockner Fagetti quien se

incorporó como sinodal; un seminario que otorgó sobre migración me ayudó a enfocar de otro modo un tema complejo en el que se encuentran inmersos muchas comunidades rurales-indígenas.

En general, mi agradecimiento al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Pacífico Sur. Son dos instituciones en las que estuve inmerso durante la construcción de la investigación. En el DIE, encontré los seminarios que me ayudaron a construir la investigación. Por su parte, en una estancia académica en el CIESAS Pacífico Sur encontré una biblioteca en la que encontré tesis y libros especiales sobre la etnicidad.

Dentro del DIE agradezco especialmente el apoyo de los profesores, quienes han contribuido en mi formación desde la maestría. Un agradecimiento especial a Rosy, ya que ella siempre me apoyó en trámites administrativos. También a mis compañeros estudiantes, con quienes no tuve un acercamiento presencial debido al distanciamiento social impuesto por la pandemia del covid-19. Sin embargo, sus comentarios en seminarios y coloquios fomentaron la reflexión de mi tema de investigación.

Quiero dar gracias a los habitantes de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca que me apoyaron, en especial a los egresados; la conversación con ellos es el insumo básico que dio como resultado el informe final. A los profesores del BIC, específicamente al profesor Justo y Celso, el primero ofreció tiempo para conversar sobre el tema y dar su punto de vista como profesor, así como apoyarme para acceder a documentos históricos del bachillerato. Mi reconocimiento al profesor Celso, quien como egresado del BIC participó en la investigación ofreciéndome su experiencia, pero también apoyó para encontrar a otros egresados.

Mi eterno agradecimiento a mi familia en extenso. En especial a mi madre, quien siempre me apoya para sortear las adversidades que encuentro en la vida. Quiero agradecer a mi esposa Ariadna Chávez, quien sin su apoyo no habría sido posible conseguir el objetivo de la investigación; en varias ocasiones toleró mi estrés y asumió sola responsabilidades que no le competían con la intención de

que me dedicara de tiempo completo a la investigación. A mi hija Constanza (Cony, Conito o sencillamente Cons) quien con sus abrazos me llenó de energía en momentos en que me sentía cansado y sin ganas de continuar.

Espero que la investigación apoye a investigadores y profesores a no ver a la escolaridad solamente como fuente de productividad o en términos de resultados económicos, sino que les permita ampliar la mirada hacia la trascendencia de la escolaridad en diferentes dimensiones de nuestras vidas.

Índice

Resumen	III
Abstract	IV
Agradecimientos	V
Índice de figuras y tablas	X
1. Introducción	1
1.1 Mirada distante: profundizar y ampliar la comprensión	1
1.2 Planteamiento del problema y relevancia	8
1.3 Objetivos de la investigación	11
1.4 Estructura de la tesis	12
2. Referentes teóricos para analizar la trascendencia del BIC.....	15
2.1 La trascendencia de la escolaridad como concepto teórico central	15
2.2 Las expectativas y aspiraciones que construyen los estudiantes de bachillerato: revisión previa a los itinerarios complejos de egresados	21
2.3 La estructura laboral y la formación para el trabajo en el medio rural	37
2.4 Etnicidad y escolaridad	46
3. Elementos metodológicos de la investigación	57
3.1 Sobre el enfoque y el trabajo de campo	57
3.2 Análisis del referente empírico y presentación del informe final	66
3.3 Los egresados que participaron en la investigación	74
4. Mazatlán Villa de Flores: entre la tradición y la modernidad	81
4.1 La vida en Mazatlán Villa de Flores: un municipio rural-indígena.....	81
4.2 La homogeneidad laboral y económica	91
4.3 Los flujos culturales y el latente hibridismo cultural	97

4.4 La propuesta de un bachillerato local	100
4.5 Conclusiones del capítulo	115
5. ¿Qué sucede después de egresar del BIC? Los itinerarios complejos: las expectativas y aspiraciones frente a la realidad	118
5.1 Entre el arraigo y la migración	118
5.5 Continuar estudios de nivel superior	132
5.6 Reconocimiento social	141
5.7 Resiliencia	146
5.8 Conclusiones del capítulo	155
6. Análisis de los egresados sobre su formación laboral en el BIC.....	158
6.1 Los que se quedan en el municipio	158
6.2 Los que migran a la ciudad.....	170
6.3 La presencia en los egresados de los componentes para el trabajo.....	181
6.4 Conclusiones del capítulo	191
7. La trascendencia étnica vista desde los egresados del BIC	196
7.1 Identidad étnica/comunitaria	196
7.2 Fortalecimiento y revitalización lingüística	211
7.3 Territorio.....	225
7.4 Agencia intraétnica	231
7.5 Conclusiones del capítulo	237
8. Conclusiones generales: la trascendencia de la escolaridad media superior en la vida de los egresados	241
9. Referencias bibliográficas	256

Índice de figuras y tablas

Tabla 1. Propuesta de temas y preguntas a los informantes	63
Figura 1. Hermenéutica de la trascendencia de la escolaridad en el BIC.....	68
Tabla 2. Análisis de la información recabada en el trabajo de campo	70
Tabla 3. Correlatos de dos informantes	72
Tabla 4. Egresados que participaron en la investigación	76
Figura 2. Mapa del estado de Oaxaca en regiones y distritos	81
Figura 3. Dispersión de localidades de Mazatlán Villa de Flores	82
Figura 4. Cerro que ocupa Mazatlán Villa de Flores	85
Figura 5. Ubicación de los Bachilleratos en las localidades Mazatlán	102
Figura 6. Mapa curricular del Bachillerato General Mazateco.....	107
Figura 7. Mapa Curricular ofertado por el BIC.....	111
Figura 8. Componentes de formación para el trabajo que ofrecen los BIC.....	112

1. Introducción

La presente investigación tiene como objetivo general analizar la trascendencia de un bachillerato local (BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca) en la vida de algunos egresados.

En ese contexto, en esta introducción describo mi proceso inicial al abordar el tema; logré distanciar mis prejuicios sobre el tema para desarrollar un planteamiento del problema que mostrara la importancia de analizar la trascendencia de la escolaridad media en las diferentes dimensiones de la vida de los egresados. También el capítulo presenta los objetivos y la estructura en la que se organiza el escrito final.

1.1 Mirada distante: profundizar y ampliar la comprensión

A veces no accedemos a los temas de investigación, son ellos los que llegan a nosotros. Analizar la trascendencia de la escolaridad¹ en el nivel medio superior no fue un tema que me interesara, para ser franco ni siquiera pasaba por mi mente; la llegada al tema surgió de las conversaciones entabladas con la Dra. María de Ibarrola (mi directora de tesis), quien me presentó el tema ante mi intención de cursar estudios de doctorado.

La apropiación del tema de investigación sobre la trascendencia de la escolaridad en el nivel medio superior no se realizó de modo sencillo; mi cercanía al tema me daba prejuicios que no me permitían distanciar la mirada para analizar en profundidad y ampliar mi comprensión.

Una investigación previa que realicé en una comunidad rural me dejó claro que la escolaridad tiene poca trascendencia en la vida de las personas (Auli, 2018). En dicha investigación los jóvenes y sus padres mencionaron que la escolaridad no les ayuda a conseguir mejores condiciones de vida (éstas traducidas en trabajos con mejores salarios), algunos jóvenes mencionaron que al culminar la secundaria preferían empezar a trabajar como albañiles, ya que al

¹ El concepto de *trascendencia* de la escolaridad se profundiza en el apartado 2.1 titulado La trascendencia de la escolaridad como concepto teórico central.

final se dedicarían al oficio, por lo que estudiar solo pausaba sus proyectos laborales, aún recuerdo la expresión de uno de mis informantes: “para qué estudian el bachillerato, si al final se van a dedicar a la albañilería, mejor yo ya empecé, ya cuando vengan ellos apenas empezarán de chalanos y yo ya seré maestro, ganaré más que ellos”. Mientras, algunos padres de familia me compartieron que preferían que sus hijos empezaran a trabajar y que dejaran la escuela, ya que *estudiar es en vano*, esta expresión es descrita por uno de los padres de la siguiente manera: “el estudio no vale, porque he visto que otros chavos estudian y dejan su carrera. A veces estudian y no hay trabajo. Por ejemplo, mi hermano se esforzó estudiando y terminó vendiendo en un negocio” (Auli, 2018). A lo anterior, se suman experiencias de jóvenes que culminan una carrera universitaria y que regresan a su comunidad rural para dedicarse a labores agrarias, por lo que surge el cuestionamiento de algunas personas al decir: “¿no entiendo, por qué si ya terminan una carrera regresan al pueblo? Yo digo que si ya terminaste tu estudio te quedas en la ciudad para trabajar y vienes de vez en cuando, pero ya no para quedarte acá” (Auli, 2018). Lo anterior construye en los medios rurales una especie de desesperanza hacia la escolaridad, por lo que deciden inclinarse por el trabajo y dejar de lado la idea de alcanzar la mayor escolaridad posible.

Los anteriores elementos fueron complementados por mi propia experiencia, pues al culminar la universidad me dediqué a buscar un trabajo, encontré una convocatoria en la que solicitaban a un coordinador académico en una universidad; los requisitos que pedían eran contar con título de maestría y otorgaban un sueldo de \$8000 pesos mensuales. Esto me llevó a ir comprendiendo junto con mis informantes una especie de duda acerca de lo que puede generar la escolaridad.

Me parece que para comprender lo anterior es necesario acercarse a la *teoría de la reproducción* de Bourdieu y Passeron (1964; 1970) y los postulados del Informe Coleman que defienden la idea de que el éxito escolar y su efecto como elemento para encontrar una mejor posición laboral con mayores ingresos depende de disposiciones más allá de las otorgadas por la escolaridad. Es decir,

que adquirir mayor escolaridad no es suficiente para generar una movilidad social; ya que “el entorno social y familiar demuestra su contribución en el acceso diferencial a la hora de conseguir un empleo” (De Ibarrola, 2005, p. 308).

Ahora bien, en mi formación como licenciado en ciencias de la educación siempre sentí una inclinación hacia las teorías que postulan cierta reticencia sobre la escolaridad, entre las que destaco la lectura del libro “*la sociedad desescolarizada*” de Iván Illich (2006). En este libro encontré ideas contestatarias hacia mi propia crítica de escolarizar la vida de las personas, de mantenerlas de manera obligatoria entre cuatro paredes para que aprendan cosas que no quieren saber. Illich (2006) demanda la necesidad de liberar a la educación del monopolio de la escuela; realiza una crítica hacia la educación como aprendizaje planificado que se convierte en un dique para que las personas accedan al conocimiento orientados por sus propias preocupaciones e intereses. En ese contexto, Illich (2006, p. 217) menciona: “[t]odos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de éstos”. Con ello Illich (2006) propone construir redes de aprendizaje en el que personas que tienen un conocimiento lo compartan a otros que estén interesados en aprender.

La lectura de Illich (2006) me permitió construir una crítica hacia la escuela como espacio que sistematiza conocimientos inútiles para la vida de las personas. Estas nociones poco esperanzadoras sobre la escolarización se agudizaron cuando más tarde leí a Michéa (2009), quien arremete contra las reformas educativas indicando que se tratan de propuestas malintencionadas con el objetivo de fracasar y de convertir a las escuelas en espacios de ignorancia; la idea es la puesta en marcha de escuelas que se dediquen a entretener a las nuevas generaciones, convirtiéndolas en guarderías y dejando de lado su lugar como espacios en los que las personas se acercan al conocimiento de una manera singular. Las reflexiones vertidas por Michéa (2009) me parecieron sostenibles, sobre todo cuando revisé la tesis de maestría de Saccone (2016; 2020) quien analiza la reforma educativa que promueve la obligatoriedad de la educación media superior en México; la autora menciona que para cumplir los

objetivos de masificación de la escolaridad media se ha llegado a flexibilizar la acreditación de las asignaturas, lo que lleva a un detrimento de la calidad de los aprendizajes.

Cercano a los anteriores planteamientos encontramos la investigación empírica realizada por Dubet y Martuccelli (1998), quienes sostienen el declive de la escuela debido a que ya no cumple con el objetivo como *institución*, es decir, de instituir y socializar a las nuevas generaciones. La masificación, el capitalismo y sus crisis, así como las transformaciones en las familias y los media han llevado a quebrantar la alianza entre la escuela y la sociedad (Dubet, 2010). De acuerdo con los autores la escuela se parece a un mercado en el que los actores entran en competencia para conseguir calificaciones, lo que lleva a que los actores asistan a la escuela solo para recibir certificaciones útiles a su carrera; Dubet y Martuccelli (1998, p. 13) indican “no enviamos a tanto a nuestros hijos a la escuela para que allí sean educados como para que adquieran las certificaciones útiles a su carrera”. Lo que lleva a interpretar que los objetivos educativos pasan a segundo plano.²

Las anteriores interpretaciones no me dejaban considerar cierta trascendencia de la escolaridad, pues ¿cómo podía considerar que la escolaridad se encuentre abonando algo a las vidas de las personas si hay casos demasiado evidentes en los que la escolaridad no ayuda a obtener mejores empleos con mayores salarios? ¿Cómo encontrar cierta trascendencia de la escolaridad, si cada vez más es evidente que la escuela sistematiza solo una parte del conocimiento y que en general poco abona a la vida de las personas? ¿Qué aprendizajes se pueden conseguir al pasar horas y horas en un espacio escolar, si ya la mayoría de los conocimientos se encuentran fuera de la escuela? ¿acaso no, la escuela se encuentra en crisis y ha dejado de cumplir con su objetivo educador y se ha vuelto solo un espacio de guardería que expide certificados?

El proceso de distanciamiento de mi mirada sobre el tema fue gradual. La doctora María De Ibarrola insistente en que seguía con mis prejuicios de la tesis

² Algunos elementos de estos llevaron a Dubet y Martuccelli (1998) a plantear la idea de una sociología de la experiencia escolar.

de maestría y demás comprensiones desesperanzadoras sobre la escolaridad emprendió conmigo un diálogo, el cual empezó con la invitación a reflexionar sobre una película que para ese año (2019) estaba en boga, la propuesta era ver concentradamente la película *“el niño que domó el viento”* del director de cine Chiwetel Ejiofor. La película narra la historia (verídica) de un niño africano de 13 años que es enviado a la escuela y que en ella se acerca a conocimientos científicos, conocimientos que son especialmente de su interés. La sequía que vive su aldea lo llevan a buscar la manera en que el conocimiento científico aprendido en la escuela le ayude a hacer funcionar una bomba, para ello pasa horas en la biblioteca de su escuela leyendo libros sobre ciencia, hasta que llega a un libro sobre cómo utilizar la energía. La lectura del libro se ve frustrada debido a que sus padres deciden no mandarlo a la escuela, debido a los costos que ello implica. William (nombre del protagonista) decide ingeniárselas para asistir a la escuela y terminar de leer el libro para planear la creación de un molino de viento con materiales que tiene a su alcance. En un primer momento su padre se muestra dudoso con respecto a la idea, pero más adelante con intervención de la madre de William accede y deciden utilizar el marco de una bicicleta y palos para construir el molino de viento. Al conseguirlo el molino de viento comienza a funcionar y provee de agua a la aldea.

Aunque las interpretaciones sobre la película ponen atención al uso de la tecnología para generar mejores condiciones de vida en poblaciones socioambientales vulnerables, me parece que la invitación a verla tenía como objetivo empezar a reflexionar sobre hasta qué punto la escuela puede ofrecer conocimientos para generar soluciones a nuestros problemas cotidianos, más aún, como la escuela es un espacio en el que accedemos a reflexionar sobre conocimientos distintos a los que recibimos en nuestras familias.

En un seminario colectivo con otros compañeros, la doctora María de Ibarrola nos propuso un ejercicio el cual consistía en reflexionar sobre nuestra propia experiencia en la escuela, específicamente en nuestro paso por el nivel medio superior. En mi caso el ejercicio funcionó como una especie de rememoración de mi estancia en el bachillerato con miras a identificar qué

aprendizajes seguían presentes ¿qué me podía haber dejado el bachillerato sino el certificado para cursar estudios universitarios? Al reflexionar al respecto me encontré con que desde mis años en primaria y secundaria me gustaba hablar en público, pero fue en el bachillerato donde me hice consciente de ello y gracias al apoyo de profesores perfeccioné mis maneras de expresión oral; recordé cuando una profesora me insistía en que la apoyara a exponer temas de biología en las demostraciones de lo aprendido que ocasionalmente se realizaban en el plantel. También, el bachillerato para mí fue un lugar en el que me di cuenta de que mi interés estriba en conocer de todo un poco, me gustaba mucho aprender química, al grado que llegué a casa a pedir un equipo de química para hacer mis propios experimentos. La familia apostaba para que fuera abogado o químico farmacéutico biólogo. Sin embargo, también sentía interés por las clases de filosofía y de ciencias sociales, leía libros que recomendaba mi profesor de filosofía (recuerdo específicamente el libro *el mundo de Sofía* del autor Jostein Gaarder). En el espacio de orientación educativa recuerdo que la orientadora entabló una conversación conmigo, esta conversación bastó para que ella me dijera que mi interés se encontraba en aprender de todo, por lo que me sugirió estudiar para ser profesor. Mi experiencia en el bachillerato fue fundamental, cambió el rumbo de mi vida al grado que hoy conservo mi interés de exponer en público, de hacer experimentos químicos, además de leer libros de diferentes temas; mi paso por el bachillerato me hizo profesor.

El anterior ejercicio me hizo cuestionar mis prejuicios sobre la banalidad de la escolaridad: ¿cómo decir que la escolaridad no nos puede ofrecer algo? Si gracias a la escolaridad yo me acerqué al conocimiento y me permitió conocer espacios diferentes a los cotidianos.

Un segundo momento tiene que ver con la revisión del libro *En defensa de la escuela* de los autores Masschelein y Simons (2014). La lectura del texto invitó a pensar la escuela más allá de un espacio en el que se asiste para aprender lecciones, sino a verlo como un espacio de ocio (que según los autores es el origen de la escuela), de suspenso de las actividades cotidianas de los asistentes. También es un espacio en el que las personas tienen disponible el

conocimiento que los lleva a construir intereses por algo ajeno que lleva a algunos a ampliar sus horizontes de expectativa y aspiración,³ con lo anterior se construye cierta igualdad de recursos que permiten la capacidad de agencia de los asistentes.

Esta lectura fue evocadora, ya que no solo me permitió repensar mi propia experiencia escolar, sino reflexionar sobre la experiencia de mis alumnos. Comprendí que para mis alumnos -jóvenes rurales- la escuela formaba un espacio de paréntesis ante las labores agrarias a las que se entregan cotidianamente. También, en la mayoría de los casos, la escuela es el único espacio en el que se acercan al conocimiento, se convierte en una puerta que los lleva a imaginar futuros fuera del mundo agrario. El conocimiento adquirido en la escuela lleva a muchos jóvenes a mejorar sus condiciones de vida. Esto último lo pasaba por inadvertido o, mejor dicho, lo observaba de una manera muy superficial, ya que, en mi tesis de maestría la doctora María de Ibarrola -en ese entonces sinodal de la tesis- comentó que describí un escenario desolador, en el que la escuela no aportaba nada positivo en la vida de los jóvenes. Recuerdo que al momento mi director de tesis de maestría (Dr. Eduardo Weiss) mencionó que el comentario era correcto, por lo que me orientó a buscar en mis datos empíricos elementos que dieran cuenta de nociones positivas de la escolaridad. A partir de lo anterior llegué a la expresión “*aprendemos cosas para la vida*”, a través de la cual los jóvenes rurales mencionan que hay temas escolares que les llaman la atención, esto porque tienen resonancia en sus vidas. Por ejemplo, los temas de formación cívica y ética (dudas sobre sexualidad, derechos y organización política de su comunidad) y algunos otros de matemáticas o química, debido a que tienen que ver con sus proyectos laborales (como amas de casa, en el campo o albañilería) (Auli, 2018). Estos temas adquieren relevancia para ellos debido a que no son abordados en sus familias (para muchas familias rurales sigue siendo un *tabú* hablar de sexualidad con sus hijos).

³ Respecto al tema conceptual de las expectativas y aspiraciones remito a leer el apartado 2.2 de la presente investigación.

Lo anterior descrito fue relevante para que yo buscara distanciarme de mis primeros prejuicios que atribuían a la escolaridad solamente características productivas, dejando de lado elementos que van más allá de la productividad (Baudelot y Leclercq, 2008). En ese contexto, llegué a una especie de *epojé*⁴ en la que pausé mis prejuicios y los puse en diálogo con lo que me pudiera indicar el referente empírico e investigaciones cercanas al tema. El resultado como se podrá ver en los capítulos 5, 6, y 7 fueron hallazgos en los que maticé mis prejuicios, pero en su mayoría de casos cambié mi punto de vista inicial.⁵

En este contexto, surge el planteamiento de indagar la trascendencia de la escolaridad media en las personas que se describe en el siguiente apartado.

1.2 Planteamiento del problema y relevancia

Las ideas descritas en la introducción me llevaron a plantear la importancia de analizar la trascendencia de la escolaridad media en diferentes dimensiones de la vida de las personas. Para obtener los referentes empíricos lo más loable era acercarse a egresados de alguna modalidad del nivel medio superior, esto porque ellos al haber concluido sus estudios de bachillerato tienen los insumos para reflexionar sobre lo que les ha dejado el bachillerato.

En este contexto, por cuestiones personales y de acceso⁶ acudí a Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, un municipio *autodenominado* indígena en el que se encuentra el Bachillerato Integral Comunitario No. 11 (en adelante BIC).⁷ Por cuestiones de tiempo de la investigación decidí centrarme en un grupo de egresados del BIC.

⁴ El concepto *epojé* o *ephoke* en la fenomenología y la hermenéutica significa el estado en el que la persona suspende sus juicios sobre un tema, no se niega ni se afirma nada; se pone entre paréntesis todos los juicios para dejar que hable el referente empírico.

⁵ La investigación que presento recupera el enfoque etnográfico (véase el capítulo metodológico). En este sentido, me parece importante mencionar lo que Rockwell (2009, p. 30) indica sobre uno de los intereses de la etnografía: “la transformación más importante que logra la etnografía ocurre con quienes la practicamos”.

⁶ Mi esposa es profesora de la telesecundaria en una agencia del municipio de Mazatlán Villa de Flores, esto generó confianza en los habitantes para acceder a la comunidad sin causar problemas. Asimismo, tuve la posibilidad de quedarme mucho más tiempo en el municipio, un punto importante visto desde el enfoque metodológico con el que abordé esta investigación (véase el capítulo metodológico).

⁷ Para mayor conocimiento de la comunidad y funcionamiento del BIC, sugiero leer el capítulo 4.

Estudios previos realizados en la región (Weiss, 2006; Auli, 2018; 2021) muestran que la mayoría de los jóvenes rurales-indígenas expresan una “falta de interés en la escolaridad”, ya que tienen proyectos e intereses fuera de la escuela. Sólo algunos jóvenes (sobre todo mujeres) manifiestan “interés en la escolaridad”, debido a que buscan *salir adelante y encontrar mejores trabajos*⁸ (Auli, 2018; 2021). Weiss (2006) encuentra que algunos estudiantes (específicamente del BIC) tienen la aspiración de cursar estudios de nivel superior; varios contemplan trabajar y estudiar, buscar becas o pedir ayuda a algún familiar (generalmente hermano mayor) para estudiar la universidad. De acuerdo con los indicadores del 2013 al 2016 que presentó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se observa que la tasa de absorción de la EMS en Oaxaca es de las más bajas del Sistema Educativo Nacional (SEN) (INEE, 2013; 2016).

En general en Oaxaca el acceso al bachillerato es un bien reciente, esto porque en su mayoría se encuentra conformada por comunidades rurales e indígenas de difícil acceso y familias en condiciones de pobreza. Para la mayoría de los jóvenes de la región la secundaria suele ser el último grado de estudios que realizan.

De acuerdo con lo anterior es posible atisbar que los escasos jóvenes rurales- indígenas que egresan de los bachilleratos de la zona difícilmente continuarán estudios superiores, por lo que es importante preguntar ¿qué papel ha jugado en la vida de los egresados su paso por la educación media superior? Debido a las condiciones precarias de sus familias buscan trabajar para “tener dinero” y “para ayudar a su familia”, entonces ¿de qué manera su paso por el bachillerato les ha ayudado en su formación para el trabajo? Y ¿de qué forma les ha ayudado en el trabajo que tienen? En una visita a la zona recuerdo que entablé conversación con un habitante de la región, quien indicó la necesidad de fundar un bachillerato técnico; un espacio donde los jóvenes reciban una formación para el trabajo, con la intención de que al egresar pueda emplearse rápidamente. En

⁸ Los jóvenes rurales de la zona consideran *mejores trabajos* aquellos que son menos pesados físicamente y mejor pagados.

sus palabras expresó “yo soy de la idea que aquí se haga una escuela donde enseñen algo de contaduría, de turismo. No sé. La cosa es que ayude a que, si después ya no puedes estudiar, puedas por lo menos encontrar un trabajo”. Por lo que es pertinente cuestionar ¿la formación que recibieron los egresados del BIC respondió a sus intereses, a las potencialidades y necesidades laborales locales? Son contados los egresados del BIC que continúan estudios universitarios. Sin embargo, es pertinente hacer un seguimiento de aquellos jóvenes que al egresar del bachillerato ingresaron a la universidad, con la intención de acercarse a la experiencia de transición del nivel medio al superior y reflexionar específicamente sobre la mirada que tienen del bachillerato.

La migración es un proyecto que la mayoría de los jóvenes rurales-indígenas contempla, esto con fines de trabajar o seguir estudiando. Sin embargo, los imprevistos (enfermedad de algún familiar cercano), el no acostumbrarse a la ciudad (debido al enraizamiento familiar o comunitario) hará que la migración a la ciudad se convierta en un objetivo difícil de cumplir (Auli, 2018). En este sentido, muchos se quedarán en sus comunidades migrando temporalmente a la ciudad para trabajar, otros se quedarán definitivamente en la comunidad. Con lo anterior quisiera plantear la pregunta ¿en qué medida los egresados de los bachilleratos de la zona han contribuido en el desarrollo local de sus comunidades?

Ahora bien, son escasas las investigaciones que abordan el tema de la trascendencia de la escolaridad media, la mayoría se centra en los estudiantes del nivel, dejando de lado la experiencia de las personas de haber cursado el bachillerato. Ante este panorama, se hace relevante realizar un seguimiento de lo que sucede con los egresados después de cursar el bachillerato: ¿Qué hacen y a qué se dedican? ¿qué ha significado para ellos haber cursado el bachillerato? Dos preguntas básicas, pero de las cuales no se tienen mucha información.⁹

En específico, los BIC son una modalidad de bachillerato estatal que tiene como objetivo principal fortalecer la identidad étnica de las poblaciones indígenas

⁹ Estas preguntas coinciden con un comentario planteado por la Dra. Carlota Guzmán en la exposición del proyecto de investigación.

en las que se ofrece el servicio. Según el CSEIIO (2019), el BIC plantea desarrollar competencias interculturales con la intención de que las personas reconozcan su identidad como miembros de un grupo étnico, fomenten y fortalezcan el uso de su lengua materna y aquellos elementos culturales característicos de su comunidad. Lo anterior sin dejar de lado conocimientos externos a su comunidad (cómo la impartición de inglés e informática). En este contexto, se hace pertinente indagar a través de los egresados la trascendencia del conocimiento étnico recibido: ¿el BIC de Mazatlán Villa de Flores trasciende en el reconocimiento identitario, el fomento y fortalecimiento de la lengua indígena y de los elementos culturales? ¿De qué manera los egresados muestran la complementación de conocimientos locales y externos a su comunidad indígena?

Los resultados de la investigación son relevantes, ya que permitirán mostrar la trascendencia en la biografía de los egresados del bachillerato, pero adicionalmente examinar el currículo que ofrece el sistema educativo en la formación media superior.

1.3 Objetivos de la investigación

He construido los objetivos de la investigación a partir de las tres aproximaciones (visión integral de los egresados, aspectos laborales y formación étnica) para conseguir comprender la trascendencia de los estudios de bachillerato en el BIC de Mazatlán Villa de Flores.

Objetivo General:

Analizar la trascendencia del BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca entre egresados por medio de diversas conversaciones abiertas sobre su experiencia de haber cursado el bachillerato y tomando en cuenta el desarrollo sociocultural de la comunidad (económica, social, política y cultural).

Objetivos específicos:

1. Reseñar elementos del contexto según las formas de vida (socioculturales y laborales) locales que condicionan la trascendencia del BIC en los egresados.
2. Describir lo que sucede con algunos egresados del BIC en términos de las expectativas y aspiraciones que enuncian los estudiantes de bachillerato.
3. Analizar la formación para el trabajo que recibieron los egresados a través de los trabajos que realizan en la comunidad y en la ciudad-
4. Examinar la manera en que la formación étnica recibida en el BIC fortaleció la identidad étnica de los egresados junto con la complementariedad de conocimientos ajenos a la comunidad.
5. Ampliar el conocimiento sobre la posibilidad de muchas otras expresiones de la trascendencia del bachillerato.

1.4 Estructura de la tesis

En esta introducción describo las nociones personales desde las que emergieron elementos para después plantear el problema y relevancia de indagar la trascendencia del BIC No. 11 en sus egresados. Además, menciono de manera concreta los objetivos que persigue la investigación.

En el capítulo 2 desarrollo los referentes teóricos desde los que me apoyé para el análisis del referente empírico. Inicio presentando la concepción de la que parto sobre la trascendencia de la escolaridad, concepto que entrecruza el análisis de todos los temas que aborda la investigación. Después, presento cuatro subapartados en los que describo las investigaciones puntuales que apoyaron a categorizar y organizar los hallazgos. Se puede decir que cada subapartado corresponde -después del teórico dedicado a la trascendencia de la escolaridad- a algún capítulo de hallazgos. En general, el capítulo no es un

estado del arte sobre el tema, comprende las investigaciones que permitieron comprender el referente empírico.

El capítulo 3 contiene la metodología de la que me valí para recuperar la información empírica; el enfoque parte de un acercamiento etnográfico y el análisis de la información toma a la hermenéutica que da lugar a una presentación del informe final mediada por la descripción densa. Por último, el capítulo cierra presentando a los egresados con los que conversé y de los que se basan las interpretaciones sobre la trascendencia de la escolaridad media, específicamente del BIC de un municipio rural-indígena.

Para contextualizar el medio en el que se desarrollan los egresados analizados y que dan lugar al espacio en el que se da la trascendencia de la escolaridad presento en el capítulo 4 las características de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca; centrando la mirada en sus modos de vida y organización socioeconómica. Por último, el capítulo describe la manera en que llegó el BIC al municipio hasta su actual propuesta pedagógica.

El capítulo 5 describo lo que hicieron los egresados al culminar el BIC. Presento los itinerarios complejos de los egresados, como la migración temporal a la ciudad una vez que egresaron del bachillerato, los imprevistos que los hicieron regresar a su municipio. Asimismo, las situaciones adversas que hicieron que la mayoría no siguiera estudios de nivel superior. Cabe señalar que en el capítulo 5 planteo las expresiones de reconocimiento social y de resiliencia que generaron en los egresados haber cursado el bachillerato.

En el capítulo 6 muestro los resultados de analizar la formación para el trabajo que recibieron los egresados; el análisis se presenta a través de dos dimensiones. La primera dimensión recupera las expresiones de los egresados y enfatiza en la manera en que el bachillerato se encuentra presente en las actividades laborales que han desempeñado. La segunda dimensión refiere a la reflexión que se hace de los tres componentes para el trabajo que ofrece el BIC.

El capítulo 7 surgió debido a la constante alusión de los egresados sobre la formación étnica que recibieron en el bachillerato; el capítulo se organiza a través de cuatro categorías analíticas: identidad étnica/comunitaria,

fortalecimiento y revitalización lingüística, territorio y agencia intraétnica. En el capítulo analizo la trascendencia que tuvo la escolaridad cursada en las competencias interculturales alcanzadas.

Aunque en cada capítulo de hallazgos (capítulos cinco, seis y siete) se presentan conclusiones correspondientes, también presento al final de la investigación conclusiones generales, tomo temas que cruzan todos los capítulos, así como reflexiones amplias respecto a la trascendencia de la escolaridad media.

2. Referentes teóricos para analizar la trascendencia del BIC

El presente apartado condensa los conceptos e investigaciones desde las que me acerqué al referente empírico. Aquí presento los conceptos amplios (como es el caso de la trascendencia de la escolaridad) e investigaciones puntuales sobre los temas analizados. Cabe señalar que la revisión de investigaciones previas me dejó una preparación teórica para acercarme al trabajo de campo. Asimismo, me permitieron entablar un diálogo para construir categorías analíticas y construir interpretaciones más logradas que dieron lugar al informe final.

En general, las investigaciones que se describen a continuación permiten sustentar las interpretaciones y conclusiones de la investigación sobre la trascendencia de la escolaridad media en egresados del BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

2.1 La trascendencia de la escolaridad como concepto teórico central

La trascendencia de la escolaridad

En la introducción mencioné la manera en que me distancié de mis prejuicios poco optimistas sobre la escolaridad; suspendí los prejuicios formados a partir de las investigaciones que he realizado, así como de las que he ido construyendo a partir de lecturas y discusiones en diferentes seminarios o clases. El distanciamiento de los prejuicios negativos hacia la escolaridad me invita a buscar la existencia de elementos positivos que resulten mediante la escolaridad, elementos que no solo se centren en un carácter económico,¹⁰ sino que rastreen otras características importantes resultado de la escolaridad, pero que son difíciles de evidenciar si solo se toma como referencia una encuesta o examen estandarizado. Me refiero a la búsqueda -mediante la observación y la conversación con los sujetos -de la presencia de la escolaridad en la vida cotidiana: al resolver un problema, al dar una opinión sobre un tema, al realizar

¹⁰ Me refiero a su carácter certificacioncita que dota a las personas de disposiciones para obtener un empleo bien remunerado económicamente.

alguna actividad laboral. En cierto modo, me cuestiono sobre lo que deja la escolaridad en la vida de las personas.¹¹

En este contexto, me parece necesario acudir a algún concepto que me permita analizar los resultados de la escolaridad en la vida de las personas. En un primer momento me acerqué a conceptos como *efectos o causas*. Sin embargo, me alejé de ellos, porque son nociones engañosas, ya que en pocos casos la relación entre escolaridad como *causas* en algún tipo de *efectos* es clara y menos aún unívoca. Además, son conceptos utilizados en los análisis económicos para dar cuenta de los *efectos* monetarios, o de posiciones laborales. En mí caso, la comprensión que busco necesita una concepción que se distancie de una relación causal clara sobre la escolaridad.

El concepto que utilizo es el de *trascendencia de la escolaridad*.¹² Empleo el término *trascendencia*, porque designa algo que “se encuentra más allá” de los límites (Moliner, 2000). Eso que “se encuentra más allá” no sé muestra de manera clara, por lo que para hacerlo perceptible es necesario construir un análisis riguroso y detallado. De Ibarrola (2019, p. 11) alude al concepto de *trascendencia* como “olor penetrante que acusa su presencia a distancia considerable/extenderse o comunicarse a un campo más amplio [de] las consecuencias o los efectos de un hecho o circunstancia”. Si bien el término *trascendencia* es empleado en la filosofía, sobre todo en la metafísica, De Ibarrola (2019) trae el concepto al campo de la investigación educativa, porque permite salir de la tautología economicista con la que se desarrollan diversos estudios que buscan analizar los resultados de la escolaridad en la vida de las personas.¹³ Con base en lo anterior, De Ibarrola (2019, p. 11) comparte su interés de

¹¹ El cuestionamiento es amplio. Sin embargo, como lo desarrollé en el apartado sobre el planteamiento del problema, aquí analizo específicamente lo que deja la escolaridad media superior mexicana, más concretamente el cursar estudios en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, México.

¹² El concepto es propuesto por la Dra. María de Ibarrola Nicolín.

¹³ De Ibarrola (2019, p. 12) menciona que “la promesa económica de la escolaridad ha sido la más estudiada: tanto en lo que se refiere al crecimiento económico del país, la disminución de la pobreza y el mejoramiento de las condiciones de vida, y también a la movilidad ocupacional y económica de la población escolarizada”.

“identificar la *presencia ¿penetrante?* de la escolaridad en esas otras dimensiones distantes en cierta forma de la escolaridad”.

Desde esta perspectiva, la *trascendencia de la escolaridad* es indagar más allá de la orientación económica para dar cuenta de las implicaciones que ha tenido la escolaridad en las diferentes dimensiones en la vida de las personas. Cabe señalar que la *trascendencia de la escolaridad* se observa de mejor manera en los egresados; ellos al haber completado algún programa educativo lo pueden contrastar con la realidad social y compartir lo que les ha sido significativo en los diferentes ámbitos de sus vidas. En general, considero que la noción de *trascendencia de la escolaridad* abre la pauta a diversas investigaciones que buscan, desde una perspectiva optimista describir o reflexionar sobre los beneficios no monetarios de la escolaridad.

Cabe recalcar que en esta investigación la *trascendencia de la escolaridad* es la categoría intermedia (Buenfil, 2008) que envuelve a las demás categorías intermedias empleadas (como, etnicidad, formación para el trabajo o expectativas y aspiraciones) para interpretar el referente empírico. Para evitar confusiones, diremos que el concepto de *trascendencia de la escolaridad* es el concepto teórico general y abstracto a través del cual enfocamos las categorías intermedias ligadas a la interpretación de los datos proporcionados por el referente empírico. Para una mayor comprensión de lo anterior, remito al capítulo 3 dedicado a la metodología, específicamente el apartado 3.2 sobre el análisis del referente empírico y presentación del escrito final, en dicho apartado se detalla el funcionamiento práctico de las categorías intermedias que se construyeron o aplicaron en la investigación.

La trascendencia de la escolaridad como: experiencia, narración y acontecimiento Como mencioné en el apartado anterior, la *trascendencia* es un concepto filosófico empleado en la metafísica para estudiar lo que se encuentra más allá de la materia. Es decir, algo que no podemos percibir, pero que se encuentra presente. Lo cuestionable es cómo nos damos cuenta de ello. En mi investigación, también surge dicho cuestionamiento: ¿cómo dar cuenta de la presencia de la escolaridad en personas que ya han cumplido años de haber

egresado y que han continuado estudios superiores o que sencillamente ya no tienen una noción clara sobre su estancia en el bachillerato?

En algunos casos de egresados analizados, el cuestionamiento se presenta de manera débil, ya que al haber egresados hace pocos años recordaban con exactitud su paso por el bachillerato y realizaban un análisis claro. En otros casos, mencionan con exactitud la presencia del bachillerato en sus vidas. Sin embargo, en las conversaciones con algunos egresados (sobre todo los que egresaron hace 19 años) encontré recurrente las expresiones: “*ya no me acuerdo*”, “*ya hace varios años que salí*”, “*creo que no le voy a poder ayudar, ya pasaron muchos años*”. Ante ello, reflexioné sobre de qué manera podría objetivar la *trascendencia de la escolaridad*. En este contexto, llego a plantear la *trascendencia de la escolaridad* como: experiencia, narración y acontecimiento.

La trascendencia de la escolaridad como experiencia

Larrosa (2006) define a la experiencia como “eso que me pasa”, con ello menciona a la experiencia como algo que sucede fuera del sujeto, que es distinto y ajeno al sujeto.¹⁴ Asimismo, la experiencia, aunque es algo que se encuentra fuera del sujeto, no supone un suceso que pasa delante del sujeto, sino que (*me*) le sucede, porque “el lugar de la experiencia soy yo” (Larrosa, 2006, p. 89). En ese sentido, dice Larrosa (2006) la experiencia supone reflexividad, subjetividad y transformación. Reflexividad, porque es exterior que me afecta en lo que el sujeto es y piensa. Subjetivación, ya que es singular, cada persona vive su propia experiencia. Transformación, ya que la experiencia forma y transforma sus palabras, ideas, sentimientos y representaciones. Por último, el autor se centra en el pasaje o recorrido de la experiencia, indica que “si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también el *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con

¹⁴ Dejo de lado la perspectiva sociológica (Dubet, 2010), porque me parece que como atributo de la trascendencia no abona mucho. Retomo el concepto de *experiencia* dándole una orientación más ontológica.

camino, con viaje” (Larrosa, 2006, p. 91). Ese *paso* supone aventura, peligro o padecer.

Las dimensiones sobre la experiencia que menciona Larrosa (2006) permiten objetivar la *trascendencia de la escolaridad*, porque los egresados pueden dar cuenta de lo que pasaron en su proceso de formación y transformación en su travesía por la escuela.

En mi investigación, enfocar la trascendencia del BIC como experiencia permite que varios egresados recuerden aventuras/padecimientos o vivencias en el bachillerato; al preguntarles ¿me puedes compartir un poco sobre tu experiencia en el BIC? Los egresados que en un inicio me indicaron no recordar empezaron a describir vivencias que los llevaron reflexionar y dar cuenta de la formación/transformación que les generó el haber cursado estudios de bachillerato y que en un principio no tenían conscientes. El ejercicio, llevó a que algunos egresados al finalizar la conversación indicaran “no sabía que todo eso me había dado el BIC” o “pensé que no le iba a ayudar, pero sí viéndolo bien el BIC ha estado presente en mi vida”.

*La trascendencia de la escolaridad como narración*¹⁵

Las narraciones que comparten los sujetos dan cuenta de las relaciones que tienen con una situación particular (Carrithers, 2010). Sin embargo, muchas veces las narraciones sobre una situación se refieren a eventos que han pasado y que los informantes no tienen presentes, pero que cuando se les piden los ordenan para darle coherencia, asignando elogios y culpas. Cabe señalar que no son narrados de manera cronológica (Labov y Waletzky, 1997). Para analizar las narraciones, Barthes (2016) apunta que en un primer momento es necesario darle un sentido (lo que quiere decir el informante) e ir descifrando en unidades los correlatos que le dan sentido a lo expresado o sucedido. Barthes (2016) ejemplifica indicando que “levantar el auricular tiene como correlato el momento en que se lo volverá a colgar; la Intrusión del loro en la casa de Felicité tiene

¹⁵ Quiero agradecer el curso optativo “*narrativa como teoría y metodología de investigación*”, impartido por la Dra. Susana Ayala en el DIE-Cinvestav, porque teórica y metodológicamente enriqueció mi comprensión de las narrativas compartidas por mis informantes.

como correlato el episodio del embalsamamiento, de la adoración, etcétera [Barthes alude a la obra literaria *un corazón simple* de Flaubert].”

Las narraciones que mencionan los egresados no son ordenadas cronológicamente, pero son coherentes, lo que interesa al investigador es darle un sentido para ir descubriendo las correlaciones que hay entre los sucesos que viven actualmente y su paso por la escuela.

En la conversación que sostuve con los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores me encontré con que varios tenían recuerdos dispersos sobre su estancia en el bachillerato. Asimismo, aunque algunos expresan ideas coherentes sobre la presencia de la escolaridad en su vida, dejan de lado algunas que solo mediante el análisis de sus narraciones es posible evidenciar. Por ejemplo, un egresado menciona que no tiene claridad de que el BIC le haya ayudado en el trabajo que realiza, porque el sentido que él le otorga a la escolaridad es que ayuda a conseguir mayores ingresos y posiciones laborales, dejando de lado su aprendizaje de computación en el BIC, que sirve como correlato para el desempeño laboral que realiza en la vinatería donde trabajó.

La trascendencia de la escolaridad como acontecimiento

Larrosa (2006) expresa que la experiencia supone un acontecimiento, porque es exterior al sujeto; no depende de él y es distinto a él. Por su parte, Žižek (2014) entre las características que otorga a la noción de acontecimiento indica que se trata de algo que interrumpe el curso de la normalidad al reconfigurar el presente y redimensiona el futuro. Tras un acontecimiento nada puede volver a ser lo mismo.¹⁶

Me parece que la definición de acontecimiento que hace Žižek (2014) se ajusta a una cualidad que le doy a la *trascendencia de la escolaridad* para objetivarla. Desde mi perspectiva, la asistencia a la escuela es un acontecimiento que hace que el sujeto interrumpa el curso de su vida cotidiana. Y es que como apuntan Masschelein y Simons (2014), la escuela suspende vínculos con lo familiar, con el entorno social. Ella hace que el estudiante reconfigure su

¹⁶ Žižek (2014) también define un acontecimiento como algo traumático y perturbador.

presente e imagine distintos futuros. Tras el paso por la escuela, la persona no vuelve a ser la misma, parafraseando a Larrosa (2006), la persona se transforma en menor o mayor medida, es una cuestión subjetiva. Cabe recalcar que la escuela vista como acontecimiento en menor o mayor medida depende de una situación subjetiva y del entorno social en el que se ubique el estudiante, ya que para algunos estudiantes la escuela puede ser en único acceso al conocimiento, para otros puede ser un lugar más en los que discutir sobre el conocimiento.

En el caso de la investigación que desarrollo aquí -como se podrá ver en el análisis-, es evidente que la asistencia al bachillerato tiene la cualidad de acontecimiento, porque la mayoría de los egresados son los primeros en sus familias en llegar a ese nivel educativo. Asimismo, es el único lugar al que acceden a un conocimiento sistematizado. Lo que se observa de manera clara es que su asistencia al BIC dinamizó sus vidas; proyectándose escenarios de vida distintos a los de sus predecesores.

Las cualidades de la *trascendencia de la escolaridad* que he descrito en este apartado ayudan a objetivar en las conversaciones con los informantes la presencia de la escolaridad media en sus vidas posteriores al egreso. En el apartado metodológico expongo algunos ejemplos analíticos que sustentan empíricamente los elementos teóricos manejados aquí.

2.2 Las expectativas y aspiraciones que construyen los estudiantes de bachillerato: revisión previa a los itinerarios complejos de egresados

Expectativas, aspiraciones e itinerarios complejos

En una investigación analicé los proyectos futuros que se planteaban jóvenes rurales (Auli, 2018). Los jóvenes rurales que entrevisté mencionaron con ambigüedad sus proyectos futuros, según ellos enseguida de terminar la secundaria migrarían a la Ciudad de México para trabajar. Sin embargo, al plantearles sobre cómo se veían a los veinticuatro años algunos comentaron que se observaban ejerciendo una profesión (Auli, 2018). Lo anterior me impactó, porque no llegaba a comprender la contradicción de su discurso. En la revisión teórica, llegué a dos conceptos que permiten organizar las expresiones de los

jóvenes respecto a sus proyectos futuros, los conceptos son: expectativas y aspiraciones.

En su investigación con estudiantes de bachillerato, Tapia (2015) distingue las expectativas y las aspiraciones expresando que las primeras dan cuenta de los proyectos concretos a realizar, reflexionados por las personas según la realidad que viven, al plantearse expectativas los sujetos consideran las oportunidades que tienen. Por su parte, las aspiraciones van más allá de las disposiciones y la realidad, se refieren a los sueños e ilusiones que suelen tener los informantes. Las aspiraciones suelen ser proyectos alternativos que permiten a los sujetos idealizar futuros mejores (Frye, 2012).¹⁷ Cabe señalar que al reflexionar a detalle los dos conceptos es posible distinguir diferencias. No obstante, ambos comparten cierta cercanía que a veces lleva a considerarlos sinónimos. Y es que ambos son producidos por los sujetos según las condiciones que viven. Appadurai (2015, p. 335) menciona que la cultura dota a los sujetos de herramientas para pensar sus proyectos futuros; así los sujetos “eligen cumplir con ciertas reglas, llevar a cabo ciertas obligaciones, satisfacer ciertas expectativas y hacer diversos esfuerzos deliberados. Por su parte, hay otros que eligen desafiar o violar estas expectativas, pero eso es parte de la sutileza de la vida social humana”.

Lo anterior nos lleva a considerar la teoría del DBO: Desires, Believes, Opportunities [Deseos, creencias, oportunidades] de las que generalmente los sujetos se valen para pensar la educación que logran y el trabajo que desean y logran. De Ibarrola (2014, p. 376) alude a la teoría, ya que evidencia la tensión entre los deseos (de una escolaridad atractiva y pertinente), las creencias (acerca del valor y la importancia de la escolaridad) que se enfrentan a la realidad de las oportunidades que el contexto social les ofrece (Hedström, 2006; Kaidesoja, 2012, citados por Planas, 2014).

¹⁷ El concepto de aspiración es cercano al de horizonte. De acuerdo con Téllez (2009, p. 289) el concepto de horizonte da cuenta de los proyectos específicos que construyen los sujetos, aunque éstos “no incluyen necesariamente la posibilidad de ser alcanzados, sin embargo, no por ello desaparecen a los ojos de las/os estudiantes.

Al analizar de manera general las actividades que hicieron los informantes una vez que egresaron del BIC, surgió el dilema de señalar las transiciones a la educación superior (en algunos casos) o al trabajo (en la mayoría de los casos). Para la reflexión es importante la categoría de *itinerarios educativos complejos*, ya que a diferencia de la noción de *trayectoria* considera el conjunto de experiencias escolares y formativas que los sujetos acumulan a lo largo de su vida como resultado de su formación escolar, pero también extraescolar (Planas, De Vries y Navarro, 2019). De manera particular, se retoma la categoría de *itinerarios educativos complejos* cuando se precisa que los itinerarios escolares y laborales de las personas no son lineales; los itinerarios también son discontinuos, porque en muchos casos las personas abandonan los estudios para trabajar (Planas, De Vries y Navarro, 2019).

En los casos que analizo (véase capítulo 5) es posible observar que los egresados cumplieron algunas expectativas que se plantearon durante su formación media superior: migrar a la ciudad para trabajar y solo en cinco casos cumplieron la aspiración de culminar estudios de nivel superior. A la mayoría le surgieron imprevistos familiares, lo que fundamenta el empleo del concepto *itinerarios educativos complejos* para comprender sus casos.

Investigaciones para analizar lo que sucedió con los egresados del BIC

Los diálogos entablados entre el referente teórico y el empírico llevan a construir categorías analíticas que apoyaron a la organización e interpretación de las narrativas compartidas por los egresados entrevistados. En ese sentido, enseguida se presentan las investigaciones a través de seis enfoques: a) *la perenne migración*; b) *continuar estudios superiores*; c) *empezar a trabajar*; d) *reconocimiento social*; e) *Resiliencia* y; f) *seguimiento de egresados de bachillerato*.

A) La perenne migración

Analizar lo que sucede con los jóvenes rurales-indígenas después de egresar del bachillerato introduce necesariamente al tema migratorio. En este contexto, es

necesario reflexionar acerca de la migración que genera la escolaridad en los contextos que no cuentan con universidad. De acuerdo con Pérez Expósito (2010, p. 154) “la experiencia de la educación media se traduce frecuentemente en opciones futuras de los estudiantes que implican emigrar”. Lo anterior se encuentra más evidente en la investigación realizada por Ortiz (2021), quien menciona a la escolaridad como una de las fuentes de la migración de jóvenes rurales, ya que migran en busca de sus interés escolares y profesionales; “la región escolar fomenta el desinterés por sus localidades de origen; aumenta la inquietud por lo externo, así que, para quienes desean ser universitarios parece inherente tener que salir [migrar]” (Ortiz, 2021, p. 251).

A lo anterior, se agrega el modelo cultural que prevalece en las comunidades rurales-indígenas en las que la mayoría de los jóvenes migran de su comunidad para trabajar, ya que “el migrar es una opción tangible debido a las redes de parentesco, amistad y paisanaje que se han tejido” (Carrera, 2020).

De acuerdo con Glockner (2008) la migración cobra sentido según los cambios en los estilos de vida que han generado necesidades que anteriormente no se tenían o porque intentan satisfacer nuevos gustos. Lo analizado por Glockner (2008) me parece sostenible, sobre todo porque como he corroborado las comunidades rurales-indígenas -sobre todo de la región de la Cañada oaxaqueña- se encuentran viviendo una especie de introducción del capitalismo en el que tienen nuevas necesidades (dejan de lado la construcción de casas de adobe por hacer casas de material) que ha llevado a sustituir la economía de subsistencia -que prevalecía- por la de consumo; es frecuente observar la migración de jóvenes con la intención de generar dinero para comprarse un celular (Auli, 2018).¹⁸

Pese a lo descrito anteriormente, me parece que en la migración de las personas rurales-indígenas sigue presente la idea de migrar debido a la

¹⁸ En mi investigación sobre los significados de la escolaridad y el trabajo de jóvenes rurales en una comunidad de la región cañada de Oaxaca, encontré que las expectativas y aspiraciones de los jóvenes se centra en la migración a la ciudad para trabajar como empleadas domésticas o en la albañilería en el caso de los varones, en algunos casos se plantean como aspiración trabajar y estudiar con la intención de alcanzar estudios superiores.

precariedad en la que viven en sus comunidades. Lo anterior se corrobora con lo expresado por Velázquez (2017) quien se pregunta por los motivos de la migración de los nahuas de Mecayapan, Veracruz. De acuerdo con la autora los motivos migratorios de este pueblo tienen que ver con que muchos de los campesinos no cuentan con tierras para trabajarlas. Asimismo, los campesinos que tienen tierras mencionan sobre la dificultad de invertir, ya que no solo es suficiente con tener tierras, también hay que prepararlas e invertir en el cuidado de la siembra. A lo anterior se agrega que las tierras son de mala calidad y los imprevistos climáticos. En este contexto, la migración a los campos agrícolas de Sinaloa “ha sido la opción para resolver una complicada situación conformada por un mercado laboral regional colapsado” (Velázquez, 2017, p. 45).

Las investigaciones reportadas llevan a pensar en tres rutas sobre la migración de la población rural-indígena. La primera tiene que ver con las expectativas que construye la escolaridad media superior, entre las que destacan seguir estudios universitarios. La segunda ruta migratoria tiene como trasfondo las nuevas necesidades de las personas rurales-indígenas, en las que la economía de subsistencia ya no tiene cabida. La tercera ruta es la que genera la migración debido a un mercado de trabajo local sin oportunidades.¹⁹

Cabe señalar que los efectos de la migración junto con el uso de las nuevas tecnologías de la información se encuentran generando cambios en las maneras de vida tradicional en las comunidades rurales-indígenas; en expediciones anteriores a la región noté que muchas de las comunidades se muestran como si fueran colonias de la periferia de la ciudad, las casas se erigen de varillas y cemento, dejando de lado la construcción de casas de adobe como se hacían tradicionalmente. Por su parte, las personas visten con estilos urbanos, por lo que se puede decir que han incorporado significados, prácticas y artefactos de otros lugares (Auli, 2018). En ese sentido, es posible observar de manera empírica lo que se denomina teóricamente como “flujos culturales” o “hibridismo cultural”; el primer concepto ayuda a comprender a las comunidades rurales-

¹⁹ Cabe señalar que estos elementos permiten pensar acerca de la estructura laboral de la comunidad (Kay, 2009). Se parte de la matriz de heterogeneidad laboral (De Ibarrola, 2014) (véase el apartado 2.3) y se reflexiona de manera local en el capítulo 4.

indígenas en movimiento, que son moldeables de modificar sus códigos de conducta (Pérez Expósito, 2006; 2010), el segundo concepto alude al resultado de la mezcla entre las características de las diferentes culturas que se encuentran en contacto, muchas veces hay que ser minuciosos para encontrar las singularidades de cada cultura (Burke, 2010).

Con lo anterior, es posible decir que el medio rural-indígena además de ser diverso, es cambiante y se encuentra en transformación incorporando nuevas maneras de vida que provienen del exterior. Las mutaciones han llevado al surgimiento de una nueva ruralidad (Ávila, 2015) que se ha hecho difuso hablar de una ruralidad como tradicionalmente se conocía. Algunos autores hablan de territorios rurbanos (Baigorri, 1995; Kenbel, 2011; Micheletti, Saravia y Letelier, 2019).

De acuerdo con Baigorri (1995) el concepto *rurbano* es utilizado para referirse a los contextos que se encuentran en la periferia de una ciudad que mantienen características de lo rural, debido a que las familias que las habitan aún se dedican a ciertas actividades del campo como la cría de animales de granja e incluso a la siembra en los pequeños terrenos que ocupan. Para hacer la diferencia y evitar confusiones, el autor ocupa el término agro-urbanos a las poblaciones rurales distantes a la ciudad en el que aún se prima y se identifican por el trabajo propiamente agropecuario. Sin embargo, recientemente autores han observado que las maneras de vida en las comunidades rurales alejadas han tenido un cambio fuerte en el que el trabajo agropecuario ha dejado de ser el primordial, incorporando nuevas maneras de trabajo llevando a que en algunos lugares rurales se convierta en una tarea secundaria, por lo que para dar cuenta de ese proceso han llevado a indicar que se trata de un proceso de *rurbanización* (Kenbel, 2011). Según Micheletti, Saravia y Letelier (2019) esto atiende a un proceso de urbanización global en el que se encuentran implicados los contextos rurales de manera heterogénea. De acuerdo con los autores, los habitantes de la región de Maule, en Chile tienen la autopercepción de pertenecer a un espacio mixto, expresando que se sienten un poco urbanos y un poco rurales. Estos elementos llevan a plantear “la obsolescencia de la dicotomía rural-urbana. Algo

parecido plantea Bourdieu y Sayad (2017) en su estudio sobre los daños colaterales que se encontraba causando el desarraigo en Argelia; los autores describen a la sociedad argelina mediante la frase: *lo que no son y por lo que no son todavía*. Con la frase Bourdieu y Sayad (2017) dan cuenta de los procesos de mutación que vivieron las sociedades rurales argelinas en la introducción de la organización económica capitalista.

Los anteriores elementos permiten construir interpretaciones para pensar la migración en Mazatlán Villa de Flores. Asimismo, para comprender en cierto modo el interés de los pobladores del municipio para proponer una oferta educativa local, como lo es el BIC No. 11.

B) Continuar estudios superiores

Para comprender lo que sucedió con los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca es preciso revisar algunas investigaciones que den cuenta de las expresiones de estudiantes de bachillerato, ya que ellos mencionan expectativas y aspiraciones que ayudan a construir categorías analíticas. Las investigaciones revisadas sobre lo que mencionan estudiantes de bachillerato indican que para ellos cursar estudios de bachillerato adquiere diversos sentidos, los cuales se encuentran limitados al contexto en el que se mueven, por lo que es posible categorizarlos (Guerrero, 2008; Weiss, 2012; Tapia; 2015). Entre los diversos sentidos que mencionan los jóvenes se encuentra muy presente la obtención del bachillerato como medio para *continuar estudios superiores*.

De acuerdo con Guerrero (2008) cursar estudios de bachillerato con motivo de continuar estudios superiores constituye el gran eje articulador de la asistencia a la educación media superior. De acuerdo con la autora esta aspiración surge de las representaciones sociales construidas acerca de garantizar un futuro más prometedor. Los motivos que Guerrero (2008) identifica para aspirar a cursar estudios superiores son: *compromiso social y familiar, para defenderse en la vida, viajar y conocer el mundo y para ser una persona respetada*. Al argumentar un *compromiso social y familiar* como el motivo para seguir estudios superiores, los estudiantes describen la educación superior como

herramienta para aportar algo a la sociedad, articulando sus aspiraciones individuales. En este mismo sentido, los estudiantes conciben la idea de estudiar la universidad con la intención de retribuir el esfuerzo de sus padres, pues saben que significa una gran satisfacción para ellos. El motivo *para defenderse en la vida* da cuenta de la compleja situación del bachillerato, ya que aporta oportunidades laborales limitadas además que el seguir estudiando permite ciertas condiciones sociales. La idea de seguir estudiando la universidad para *viajar y conocer el mundo* tiene que ver con la concepción de que la escolaridad terciaria apoya para viajar y conocer otros lugares, ya que según la aspiración de algunos estudiantes cursar la universidad les permitirá trabajar en otro país. El motivo de cursar estudios superiores *para ser una persona respetada* se explica a detalle en el siguiente inciso.

La investigación de Tapia (2015) va en el mismo sentido, solo que enfocado a un contexto rural-urbano. Tapia (2015) identifica modelos culturales²⁰ para clasificar los significados de los jóvenes; entre los que encuentra dos referentes a la formación escolar-profesional: *“primero tengo mi carrera”* y *“trabajar y ahorrar para ir a la universidad”*. El primer referente, indica el autor, contiene tres ejes de significación: aspiraciones de trabajo profesional ideal, conformación de una identidad profesional aspiracional y lograr una carrera profesional antes del matrimonio. Los estudiantes de bachillerato estudiados por Tapia (2015) mencionan al bachillerato como un espacio en el que configuran aspiraciones en torno a la escolaridad terciaria que les permite la posibilidad de contemplar ser un profesional, lo que represente una imagen de un ideal del *querer ser* en el futuro. Asimismo, Tapia (2015) plantea que la aspiración de cursar estudios superiores se convierte en una alternativa para aplazar la idea de contraer compromisos conyugales, modelo cultural que no se encontraba presente en las generaciones predecesoras de los jóvenes que entrevistó. Ahora bien, el referente *trabajar y ahorrar para ir a la universidad* da cuenta de la situación precaria en la que viven los jóvenes de sectores populares que

²⁰ Tapia (2015) utiliza el concepto “modelo cultural” (Quinn y Holland, 1987; D’Andrade, 1987) cercano al concepto de representaciones sociales (Moscovici, 1991); el concepto le sirve para agrupar significados concretos que orientan la acción colectiva.

construyen la aspiración de cursar estudios universitarios; estos jóvenes, indica Tapia (2015), visualizan al trabajo como instrumento para obtener recursos monetarios para asumir los gastos de la asistencia a la universidad, así como de apoyar a sus padres con el gasto que conlleva, en algunos casos el ingresar a una universidad privada.

Por otro lado, encontramos el estudio de Weiss (2006), quien realiza una investigación con jóvenes indígenas estudiantes de BICs de la parte alta de la Cañada oaxaqueña. De acuerdo con el autor, algunos estudiantes se plantean la aspiración de ingresar a la universidad, Weiss (2006) comenta que sueñan con ser médicos, maestros, abogados, enfermeras, ingenieros o contadores. Filio (2016) compara las visiones de estudiantes de las primeras generaciones y generaciones actuales del BIC de Mazatlán Villa de Flores; el autor relata que para las primeras generaciones la expectativa consistía en egresar del BIC y ponerse a trabajar. Por su parte, las generaciones actuales empiezan a considerar la idea de seguir estudios de nivel superior.

Estas investigaciones (Weiss, 2006; Filio, 2016) dan cuenta de que en los espacios rurales-indígenas el cursar la escolaridad media superior rompe con las expectativas culturales de las comunidades de que al llegar a la adolescencia se deben enfocar en el trabajo; el bachillerato fomenta en los jóvenes rurales-indígenas nuevas aspiraciones en las que la obtención del certificado de bachillerato es importante para alcanzar una profesión, con lo anterior es posible decir que “se puede observar que “una mayor valoración parece gestarse entre los sujetos con una mayor escolaridad, lo que quizá repercuta en las perspectivas hacia la educación en las siguientes generaciones” (Reyes, 2010, p. 244).

Son escasos los egresados que continúan estudios universitarios. Lo que hace importante un análisis sobre la manera en que ayuda cursar estudios de bachillerato en su permanencia en la universidad. Al respecto, Ortiz (2021) menciona que los jóvenes rurales que siguen estudios universitarios mencionan la dificultad en su transición a la universidad; consideran, por ejemplo, que los primeros contenidos en la universidad fueron difíciles. En general, Guzmán (2021) enfatiza en que los estudiantes de medios rurales van acumulando

desventajas a lo largo de su itinerario escolar, lo que los lleva a tener deficiencias en su proceso de adaptación en la universidad. Es importante, resaltar lo que expresa Nuñez (2021, p. 23), quien indica que en el caso de los jóvenes que acceden a la universidad es una línea de investigación pendiente “reconocer las áreas disciplinares en las que se siente fortalecido y aquellas que se le han dificultado en su formación superior”. Lo anterior me lleva a plantear un análisis sobre las ventajas y dificultades académicas de los egresados del BIC de Mazatlán que ingresaron al nivel superior.

Cabe señalar que como demuestran investigaciones recientes (véase el inciso siguiente) la idea de seguir estudios universitarios se convierte en una aspiración poco probable, ya que construyen sus expectativas sobre la escolaridad y el trabajo desde sus condiciones familiares y sociales, en las que generalmente lo más importante es cubrir las necesidades básicas.

C) Empezar a trabajar

Algunas investigaciones indican que los estudiantes de bachillerato o jóvenes rurales hablan de seguir estudiando la universidad, pero tienen claro que esa es una aspiración poco probable; la mayoría de los jóvenes rurales que culminan estudios de bachillerato mencionan que no seguirán estudios universitarios, por lo que mencionan *empezar a trabajar* (Téllez, 2009; Auli, 2018; Estrada-Ruiz y Razo-Ponce, 2019; Ortiz, 2021; Guzmán, 2021).

De acuerdo con la investigación con Téllez (2009) la idea de jóvenes rurales por seguir estudios universitarios es visto como una especie de metáfora de transformación para los jóvenes para llegar a constituirse en *alguien*. No obstante, se les hace difícil debido al escaso apoyo familiar, los roles desiguales en la familia; en algunos casos, Téllez (2009) menciona que el apoyo que pueden recibir los jóvenes para no desistir de su *expectativa de resistencia* para conseguir llegar a ser profesionistas generalmente proviene de los amigos. En este contexto, la mayoría de los jóvenes se enfoca en construir *expectativas pragmáticas*, es decir, en proyectos en los que al egresar del bachillerato se encuentra en la obtención de un empleo para conseguir beneficios materiales, en

los que la escolaridad alcanzada encuentra su fundamento en alcanzar un trabajo bien remunerado.

Por su parte, Auli (2018) que analiza la trayectoria escolar y laboral de jóvenes rurales de la región de la Cañada oaxaqueña encuentra que la idea de seguir estudios tanto de bachillerato como universitarios se convierte en una ilusión, ya que los jóvenes se orientan en empezar a trabajar con la intención de tener dinero para comprarse cosas, pero sobre todo para apoyar a sus familias en el gasto y sustento familiar. La precariedad económica en las que viven la mayoría de las familias de la Cañada oaxaqueña hace que los jóvenes dejen de lado la idea de estudiar y mejor se enfoquen en el trabajo.

Estrada-Ruíz y Razo-Ponce, 2019 menciona que en algunos jóvenes de telebachillerato emerge la idea de continuar estudios universitarios. Sin embargo, las condiciones contextuales limitan la aspiración de conseguir una profesión. En ese sentido, lo que permanece en su horizonte es egresar del bachillerato y *empezar a trabajar*. De acuerdo con los autores, la idea de egresar y *empezar a trabajar* solo es una continuación laboral, ya que mientras estudian el bachillerato trabajan en labores del campo o del hogar, combinando los estudios y el trabajo (Estrada-Ruíz y Razo-Ponce, 2019).

En la investigación que realiza Ortiz (2021) encontramos que los estudiantes de bachillerato rural plantean con duda e incertidumbre sus planes al egresar. Pero al realizar un análisis detallado la autora encuentra que predomina que los estudiantes se dedican a trabajar. Según Ortiz (2021) la orientación de los estudiantes de culminar el bachillerato y empezar a trabajar corresponde a cuestiones económicas e imprevistos familiares; los estudiantes comentan que la economía familiar les permite continuar sus estudios y que las becas no son suficientes para solventar los gastos que se realizan. Asimismo, Ortiz (2021) alude a las tramas familiares que viven como embarazos a temprana edad, ser hermano mayor, fallecimiento o enfermedad de algún padre y los momentos difíciles que viven en su entorno familiar.

Las reflexiones que vierte Guzmán (2021) condensan varios de los sentidos que argumentan los jóvenes rurales sobre la idea de *empezar a trabajar*

al culminar sus estudios de nivel medio superior; entre las que destaca la responsabilidad de los jóvenes por apoyar en el sustento familiar, agregándose los problemas familiares que viven, por lo que la autora llega a afirmar que es la familia la que puede impulsar o limitar el futuro de los jóvenes. Lo anterior muchas veces se convierte incluso en un motivo relevante para que deserten del bachillerato. En este contexto, varios jóvenes mencionan la idea de trabajar un año para ahorrar y así pagarse la universidad, así como trabajar y estudiar, por lo cual varios plantean la idea de que el bachillerato les ofrezca una formación técnica (Guzmán, 2021).

D) Reconocimiento social

Las investigaciones de Guerrero (2008) y Tapia (2015) coinciden en que cursar estudios de bachillerato se convirtió en un espacio en el que adquieren autoestima y valoración social, es decir, los estudiantes mencionan el reconocimiento social al cursar estudios de bachillerato, ya que en algunas familias son los primeros en alcanzar estudios de nivel medio superior, por lo que se vuelven consejeros u orientan a sus familias en la toma de decisiones.

En su investigación Guerrero (2008) menciona que los estudiantes de bachillerato mencionan como argumento continuar estudios superiores *para ser una persona respetada*. En general, los estudiantes mencionan que la escolaridad es un medio de ser respetado, es decir, de obtener *reconocimiento social*. Según Guerrero (2008), la escolaridad aporta autovaloración, prestigio familiar, aprobación y reconocimiento social. Esto tiene cierta cercanía con la idea que mencionan algunos estudiantes de que la escolaridad te lleva a *ser alguien en la vida*. “En este sentido, los estudios adquieren también un valor de reconocimiento social, de mérito y legitimación por los logros obtenidos en terrenos externos al ámbito académico” (Guerrero, 2008, p. 225).

Un punto interesante de la investigación de Tapia (2015), centrada en jóvenes pertenecientes a un contexto rural-urbano tiene que ver con que los estudiantes encuentran que cursar estudios de bachillerato les otorga no solo la oportunidad de cursar estudios universitarios, obtener un buen trabajo, sino

también se encuentra asociada a un prestigio personal y reconocimiento social. Este sentido atribuido al bachillerato, el autor lo ejemplifica como eje de significación sobre el modelo cultural que estudiar el bachillerato como medio de *ser alguien en la vida*. Los casos de los estudiantes que analiza Tapia (2015) dan cuenta de que los estudiantes significan al bachillerato como un espacio de llegar a ser personas reconocidas o que se denoten, de ser recordados para toda la vida en sus comunidades que los lleve a ser orgullo y admiración por parte de sus familias o comunidades.

La investigación que desarrollan estos autores alerta que asistir a la escuela adquiere para los jóvenes un mundo amplio de sentido, ya sea como “medio para superar la condición de género, un espacio de vida juvenil, o un medio para conseguir prestigio y reconocimiento social” (Weiss, 2012, p. 29).

E) Resiliencia

Las investigaciones de Auli (2018), Ortiz (2021) y Guzmán (2021) muestran que la mayoría de los estudiantes de bachillerato rural se encuentran inmersos en problemas familiares o que viven momentos difíciles en su entorno familiar (Ortiz, 2021). Auli (2018) describe parte de los entornos problemáticos de un grupo de jóvenes rurales de la región de la Cañada oaxaqueña, en los que los imprevistos familiares como enfermedad o muerte de un familiar dejan vulnerables a los jóvenes. Asimismo, en sus familias viven escenarios de violencia doméstica o casos de alcoholismo de alguno de los padres que llevan a la falta de comunicación entre padres y jóvenes. También se agrega la migración de alguno o de los dos de los padres a la ciudad para trabajar, por lo que los jóvenes quedan al cuidado de los abuelos o tíos, quienes en muchos de los casos no los orientan y lleva a que los jóvenes empiecen con problemas de alcoholismo o drogas. En su investigación, Auli (2018) menciona que lo que observó en los jóvenes rurales se le hizo parecido a lo que reseña Luis Buñuel en su película “*los olvidados*”.

Por su parte, Ortiz (2021) categoriza como momentos difíciles las tramas que viven los jóvenes al interior de su familia. La autora describe los desencuentros y desapegos que viven los jóvenes de sus padres, que los lleva a

una falta de comunicación entre padres e hijos. También, ejemplifica los escenarios de desintegración familiar y de falta de atención. Algo interesante que apunta Ortiz (2021) es que los jóvenes reflexionan sobre sus situaciones familiares a la par que cursan sus estudios, en los que como se visualiza más adelante, el bachillerato se encuentra repercutiendo en las maneras en que visualizan las situaciones familiares que viven. En general, me parece que Guzmán (2021, p. 737) sintetiza la situación de las familias y de los jóvenes al decir que “las familias esperan una vida mejor para sus hijos. Dichas expectativas contrastan con el poco apoyo que reciben y el bajo presupuesto que se le asigna”.

Un momento difícil en la vida de muchos jóvenes rurales-indígenas se encuentra en la carga comunitaria, un caso especial tiene que ver con su introducción a la adultez mediante el matrimonio o el trabajo. De acuerdo con Tapia (2015) es posible observar que en las comunidades hay jóvenes que no estudian, ya que asumen que se van a casar. En el caso específico de las mujeres rurales-urbanas el matrimonio y el embarazo de las hijas-estudiantes es incompatible con la aspiración de continuar estudios universitarios (Tapia, 2015). Ahora bien, en el caso de los varones los usos y costumbres de las comunidades rurales los llevan a dejar de lado la escolaridad, ya que ellos deben trabajar para convertirse en proveedores de recursos económicos sin importar su condición de hijos (Auli, 2018). Sin embargo, los estudiantes eluden la expectativa matrimonial o laboral enfocándose hacia el logro de aspiraciones escolares.

Me impactó que en las conversaciones que realicé con los egresados éstos mencionan que para ellos fue fundamental la asistencia al BIC, ya que cambió su modo de pensar; empezaron a comprender problemas familiares, aplazaron la idea de casarse y proyectaron la aspiración de adquirir una profesión en las generaciones futuras (hijos o hermanos menores). Este hallazgo es similar a lo encontrado por Ortiz (2021) y Guzmán (2021), quienes comparten que los jóvenes rurales encuentran en el bachillerato un espacio para la persistencia, empatía y resiliencia. Lo anterior puede interpretarse como una capacidad para sobreponerse ante un contexto vulnerable. Para comprender lo anterior y

categorizarlo, fue fundamental la revisión del estudio con jóvenes de contextos vulnerables realizado por Pieck, Vicente y García (2019).

Pieck, Vicente y García (2019) recuperan el concepto de resiliencia para analizar la incidencia de los dispositivos de formación en jóvenes vulnerables. De acuerdo con los autores la resiliencia consiste en la capacidad que muestran las personas en condiciones desfavorecidas para sobreponerse a la adversidad. En el caso del estudio de Pieck, Vicente y García (2019) se observa la capacidad que generan los jóvenes para sobreponerse al entorno en el que viven (situaciones de desintegración familiar, trayectorias educativas y laborales fragmentadas, embarazos a temprana edad, etc.). En este sentido, los autores aluden a “los reiterados testimonios de los jóvenes que narran cómo el paso por el programa les ayudó a tomar fuerza y determinación para sortear momentos difíciles en sus vidas” (Pieck, Vicente y García, 2019, p. 19). Los jóvenes reconocen el apoyo de los maestros en la orientación y la comprensión de los problemas que viven (Guzmán, 2021). Y es que como indica Ortiz (2021), la mayoría de los profesores provienen de escenarios parecidos a los que viven los alumnos que atienden, por lo que construyen empatía.

Muy cercano a la resiliencia encontramos los estudios realizados por Alanís (2020a; 2020b). El autor describe la manera en que los telebachilleratos comunitarios potencializan capacidades para que los egresados transformen sus vidas. De acuerdo con el autor, “para estos jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, la escuela amplía, efectivamente, su horizonte de posibilidades, identificable a través de la meta-capacidad de aspiración que, como sostiene Appadurai (2013), se traduce en empoderamiento” (Alanís, 2020a, p. 189).

Las investigaciones revisadas permiten afirmar que en algunos casos los estudios de bachillerato se convierten en un factor que dinamiza las biografías de los egresados (Guerra, 2012). En general, estudiar el bachillerato permite a los estudiantes “abrirse nuevos horizontes en la vida, ya sea para continuar los estudios o para encontrar un trabajo mejor” (Guzmán, 2021).

F) Itinerarios complejos de los egresados de bachillerato

Aunque los estudios de seguimiento de egresados han sido contemplados originalmente para el tipo superior (Santiago, Fonseca e Ibarra, 2017) existen algunos que permiten discutir los hallazgos del seguimiento de egresados del BIC.

He revisado algunas investigaciones que han analizado a egresados de nivel medio superior, éstas no sólo permiten categorizar los hallazgos, sino que promueven la discusión de las conclusiones a las que llegué sobre el tema. En la revisión encontramos la investigación de Briseño, Cardoso y Mejía (2014), estos autores realizan un diagnóstico de oportunidades de egresados del nivel medio superior en Tlalnepantla, Estado de México. Briseño, Cardoso y Mejía (2014) indican que los egresados no cuentan con los recursos suficientes para seguir estudiando la universidad, ya que la mayoría vive en condiciones de pobreza. Las condiciones precarias de los egresados los llevan a dejar la aspiración de cursar la universidad para ingresar al mercado laboral; los trabajos que consiguen son informales. Algo similar encuentra De la Cruz (2016), quien menciona que, al ir finalizando los estudios de bachillerato, muchos de los estudiantes manifiestan la dificultad de seguir estudiando la universidad. En este contexto, los jóvenes tienden a ingresar al mercado laboral en el que encuentran escasas oportunidades acordes a la expectativa que les generó la formación de nivel medio superior, esto los lleva a empezar a cuestionar el beneficio de adquirir la escolaridad media y en general la importancia de la escolaridad para alcanzar mejores posiciones laborales con mejores remuneraciones. Sin embargo, la mayoría ya ha introyectado de manera inconsciente el discurso dominante que promueve la creencia que la escolaridad brinda beneficios laborales y económicos (De la Cruz, 2016). A veces, como ya he aludido arriba, para algunos “la solución a esta ambigüedad radica en emigrar a un lugar donde, desde su perspectiva, la dupla educación-mérito se traduce en un trabajo bien remunerado y reconocido” (Pérez Expósito, 2010, p. 153) o deciden dejar de lado su formación y empezar a realizar actividades distintas a la especialidad o formación que

recibieron en el bachillerato, tal como lo documenta el estudio realizado por Reyes (2018).

2.3 La estructura laboral y la formación para el trabajo en el medio rural

Consideraciones generales sobre la heterogeneidad laboral y escolar

El análisis de la formación para el trabajo en el BIC de Mazatlán Villa de Flores (vista desde los egresados) retoma dos referentes teóricos.

En primer lugar, se parte de la línea de investigación sobre Las relaciones entre la educación y el trabajo generada en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav (México). Dicha línea debate el supuesto aceptado socialmente que la educación es una variable que incide positivamente en que las personas accedan al trabajo, así como a mejores posiciones y mayores ingresos económicos. Para analizar este supuesto, De Ibarrola (1984; 1988; 2006; 2009; 2014) propone analizar las relaciones de la escolaridad y el trabajo a partir de cuatro dimensiones: “la estructura laboral heterogénea, desigual y combinada (o matriz de heterogeneidad laboral)”; “las políticas impulsadas por el gobierno y las influencias de diferentes actores sociales”; “la manera en que las instituciones escolares procesan la formación para el trabajo” y “la transición del estudio al trabajo junto con las trayectorias escolares y laborales de jóvenes”.

El punto de partida del debate es la existencia de una “estructura laboral heterogénea, desigual y combinada” que delimita espacios y tipos muy diferentes de relaciones con la escolaridad lograda. Tres criterios básicos permiten construir una matriz de heterogeneidad laboral y caracterizar diferentes tipos de espacios de trabajo. El sentido del trabajo, que puede orientarse por la obtención de ganancia, la prestación de servicios públicos (sean gubernamentales o privados ONGs), el trabajo independiente y autónomo o la subsistencia. Segundo, la formalidad e informalidad de las relaciones de trabajo que se establecen entre los trabajadores y los empleadores. Por último, el uso de tecnología- de la más avanzada a la tradicional- que delimita la organización técnico administrativa y jerarquía de las posiciones laborales de las empresas (De Ibarrola, 2014). Se

desprenden de esta matriz la caracterización de las grandes empresas orientadas a la producción de bienes y servicios, con altísima tecnología, numerosos empleados, relaciones formales y condiciones de trabajo muy favorables, frente a las unidades domésticas de producción, que intentarán sostener a todos los miembros de la familia con la precaria productividad que logren; unidades familiares rurales, microempresas urbanas informales. Una segunda consideración resultado de la matriz de heterogeneidad laboral refiere a las creencias sobre los mejores trabajos que alimentan estas desigualdades sobre cuáles son los tipos de trabajo/ empleo que corresponden a los méritos escolares alcanzados, de conformidad con la teoría del capital humano. Una tercera consideración refiere a las lógicas de crecimiento de los distintos tipos de espacios de trabajo y por tanto la creación o no de empleos: la eficiencia económica, la tensión entre la prestación de servicios públicos y los recursos disponibles para ello o la incorporación de trabajadores a los espacios de subsistencia en la medida de las necesidades de las familias.²¹

Las “políticas impulsadas por el gobierno y las influencias de diferentes actores sociales”; tienen que ver con las interacciones en las que los diferentes actores (desde el gobierno federal, estatal, sectores laborales, las instituciones escolares, alumnos y familias) participan con lógicas diferentes que guían sus decisiones y acciones sobre la oferta y demanda de oportunidades escolares (De Ibarrola, 2009). Lo que lleva a plantear la manera en que se decidió que un BIC se estableciera en Mazatlán Villa de Flores, así como los actores y familias participantes para su puesta en operación.

La dimensión en que “la manera en que las instituciones escolares procesan la formación para el trabajo “alude a la manera en que las instituciones escolares se encuentran obligadas “a realizar ejercicios de planeación y previsión de necesidades de formación de fuerza de trabajo, con la participación del sector laboral, como fundamento de su localización geográfica y de las formaciones puntuales que ofrecerá” (De Ibarrola, 2014, p. 375). El BIC ofrece cuatro

²¹ Para una mayor comprensión remito al capítulo 4 apartado 4.2, que describe detalladamente la homogeneidad laboral y económica de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

componentes de formación para el trabajo: desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena, promoción en salud comunitaria y educación musical, éstos son flexibles y se promueven de acuerdo con las necesidades de cada uno de los bachilleratos. El BIC de Mazatlán Villa de Flores ofrece los componentes de desarrollo comunitario, salud comunitaria e intérprete de lengua indígena.²²

Lo anterior lleva a considerar el enfoque construido por el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en específico la manera en que emplean el concepto de “pertinencia”; el cual convoca a las instituciones escolares a ofrecer programas que tomen en cuenta las necesidades del contexto (económico, cultural, laboral) y las características (condiciones y aspiraciones) de los sujetos a los que atiende (CINTERFOR, 2006).

Por último, la dimensión que analiza “la transición del estudio al trabajo junto con las trayectorias escolares y laborales de jóvenes”, examina los significados y sentidos que individuos establecen entre la educación y el trabajo. Para una comprensión más amplia de la dimensión remito al subapartado *algunas investigaciones que analizan la formación para el trabajo en el medio rural* que forma parte de este apartado.

Con lo anterior se hace necesario recurrir a la teoría del capital humano, la cual fundamenta la idea del valor de la escolaridad como causa de mejores condiciones de trabajo y mayores ingresos. Con ello la escolaridad se ha convertido en el medio para la formación de los recursos humanos (Planas, 2014). Sin embargo, el postulado no se cumple cabalmente, algunas críticas a la teoría explican una creciente devaluación del certificado escolar y la entrada a una sociedad credencialista que deriva en una simulación de la formación.

Esta dimensión ayuda a analizar a escala individual a los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores; ¿la formación para el trabajo recibida en el BIC

²² Para una descripción detallada de la manera en que opera el BIC remito a la lectura del capítulo 4, especialmente del apartado 4.4 sobre la propuesta de un bachillerato local.

se apegó a sus deseos, pero sobre todo a las oportunidades laborales de la comunidad? (al respecto se profundiza en el capítulo 6).

En cierto modo, las cuatro dimensiones expuestas anteriormente ayudan a contextualizar la comunidad en la que se realiza el trabajo de campo, pero sobre todo ayudan a poner énfasis en características puntuales que permiten construir interpretaciones sobre la formación para el trabajo que recibieron los egresados del BIC.

Las propuestas para enseñar a los jóvenes rurales a trabajar

La formación escolar para el trabajo en contextos rurales tiene diversos antecedentes en el siglo XX: la escuela rural producto de la Revolución incluyó desde la década de 1920 las cooperativas de producción y consumo y un huerto escolar como estructura de producción anexa. Las escuelas centrales agrícolas campesinas tenían el doble propósito de explotaciones agrícolas y centros educativos (Loyo, 2004). A lo largo del siglo pasado el Estado construyó instituciones escolares en los contextos rurales con la intención de difundir y modernizar las innovaciones técnicas entre los campesinos para integrarlos en el desarrollo del país. En el período de 1940 a 1970 se establecieron instituciones escolares de nivel básico, medio superior y superior que a la fecha perduran (por ejemplo, las secundarias técnicas, los bachilleratos agropecuarios y los institutos tecnológicos agropecuarios). Asimismo, se gesta la creación de instituciones orientadas a la educación no formal, con la intención de suplir las deficiencias del sistema educativo formal (Pieck y Aguado, 1990).²³

En el sector rural, Pieck (2004) distingue cuatro grupos de programas de formación para el trabajo: los programas que se ofrecen vinculados con las actividades del sector agropecuario, los programas de gobierno orientados al sector urbano marginal, los programas que dan apoyo al sector artesanal y los programas que ofrecen las ONGs. Entre las instituciones que brindan formación para el trabajo en zonas rurales, Pieck (2004) destaca los programas ofertados

²³ Los elementos compartidos son aquellos que permiten desarrollar la discusión de la presente investigación. Para una revisión detallada sobre la educación técnica agropecuaria se puede leer el artículo de Weiss (1991).

por la DGTA (Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, actualmente Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, UEMSTAyCM) y sus BETAs (Brigadas de Educación Técnica Agropecuaria), la FMDR (Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural) a través del IMEDER (Instituto Mexicano para el Desarrollo Rural, el INI (Instituto Nacional Indigenista), la SAGARPA (Secretaría de Agricultura, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación), el INCA RURAL (Instituto Nacional para el Desarrollo de Capacidades del Sector Rural) y la SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social) a través de su Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas.

De acuerdo con Pieck (2004, p. 13), actualmente la formación para el trabajo en el sector rural es variada, por lo que “la consecuencia es por tanto una maraña de instituciones y programas que en ocasiones se superponen sin contar con las debidas articulaciones para efectos de ofrecer alternativas de formación más pertinentes y de calidad”.

En un análisis reciente de la oferta escolar de nivel medio superior en el país se analiza la distribución municipal y estatal del bachillerato, con el resultado de la coexistencia de diversas modalidades del nivel en un mismo municipio (al igual que se presentan municipios en los que no hay ninguna oportunidad de bachillerato). También, se registra la combinación de carreras ofrecidas, varias orientadas al sector servicios y al manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación no necesariamente centradas en los trabajos agropecuarios (De Ibarrola, 2020a).

En el contexto de la Educación Media Superior (EMS) y del sistema educativo formal, los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAS) han sido -desde la década de 1970- un referente importante en la formación para el trabajo en las poblaciones rurales. Los CBTAS “constituyen el subsistema de escolaridad formal de nivel medio superior con mayor presencia en las zonas rurales del país y el primero en alcanzar una cobertura nacional en este medio” (De Ibarrola, 2020b, p. 111). Un principio educativo básico de los CBTAS ha sido el interés de formar técnicos agrícolas (que se conviertan en intermediarios de programas del gobierno), pecuarios y forestales para propiciar el desarrollo

agropecuario del país y de las comunidades rurales en donde tienen injerencia (De Ibarrola, 1990; 1994; Weiss 1991; Silva y Weiss, 2018).

La oferta de formación para el trabajo de los CBTAS ha ido cambiando según su situación geográfica y sus años de existencia; actualmente la DGTA reporta alrededor de 27 carreras, en las que destacan carreras orientadas a la ecología y el medio ambiente, cultura protegida, técnico ambiental y administración de servicios turísticos (De Ibarrola, 2020b). El componente de formación para el trabajo en esta modalidad reporta prácticas de aula, en las que se enseñan las más sencillas prácticas que requieren pocas horas de aprendizaje (elaboración de productos agroindustriales: cacahuates enchilados, garapiñados mazapanes, mermelada de frutas), hasta los que conllevan una mayor complejidad en talleres especializados con tecnología sofisticada (transformar la leche en yogurt, elaborar quesos o industrializar cerdos, conejos, chivos en productos diversos: jamones, chorizo, ahumados, artículos de piel). Cabe resaltar que no todos los planteles cuentan con las instalaciones debidas (De Ibarrola, 2020b).

Actualmente, todas las modalidades de bachillerato localizadas en el sector rural (específicamente para comunidades apartadas y marginadas) se han ajustado a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual propone para todas las modalidades del nivel medio superior incluir en sus planes de estudio un componente de formación para el trabajo.

Los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) se crean en 2013 con el objetivo de atender a las poblaciones rurales pequeñas (rancherías) con menos de 2500 habitantes que no cuentan con ningún servicio de bachillerato (Weiss, 2017a). El plan de estudios del TBC contempla un pequeño componente de formación para el trabajo dedicado al “Desarrollo Comunitario”, este componente “pretende preparar a los estudiantes en la planeación, el desarrollo y el seguimiento de un proyecto comunitario” (Guzmán, 2018, p. 51), con la intención de promover la vinculación y el desarrollo de la comunidad. En sus investigaciones Weiss (2017b) y Guzmán (2018) analizan el componente para el trabajo que ofrecen los TBC; coinciden en que los TBC encuentran muchas dificultades para construir

proyectos productivos y de desarrollo comunitario, “el desarrollo de la mayoría de los proyectos comunitarios se ha convertido en una especie de simulación que resulta poco significativa para los estudiantes y no tiene incidencia en la comunidad” (Guzmán, 2018, p. 149).

En Oaxaca, en 2001 se crea el Bachillerato Integral Comunitario (BIC); la propuesta de este bachillerato estatal se encuentra dirigido a la población indígena. Se plantea la importancia de una formación intercultural que lleve a la revaloración cultural de las comunidades indígenas. El plan de estudios del BIC se basa en el sistema de enseñanza modular organizado en tres componentes (componente básico, propedéutico y de formación para el trabajo). En el componente básico se integran contenidos acordes al bachillerato general; transmite conocimientos generales en ciencia, tecnología y humanidades. Por su parte, en el componente propedéutico incorpora módulos que buscan la formación para que los estudiantes continúen estudios superiores.²⁴

Por el tema que se analiza, parece relevante reseñar con mayor detalle el componente de formación para el trabajo, el cual ofrece a los estudiantes cuatro líneas generales: desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena, promoción en salud comunitaria, y educación musical. Estas líneas son flexibles de acuerdo con las características y necesidades de cada BIC. La modalidad le otorga gran importancia a la línea de desarrollo comunitario, ya que mediante ella se busca que los estudiantes concreten un proyecto de intervención para su comunidad (CSEIIO, 2005). Al igual que en el TBC, el BIC mediante la formación para el trabajo busca propiciar el desarrollo local de las comunidades, pero con la característica de fortalecer la identidad étnica. Respecto a la formación para el trabajo que ofrece el BIC, Weiss (2006) menciona la dificultad de formar promotores comunitarios (promotores agropecuarios), ya que el BIC ofrece elementos para desarrollar proyectos comunitarios en apenas unas horas de curso, pero no una formación específica como técnico agropecuario.

²⁴ Para una descripción detallada de la manera en que opera el BIC remito al capítulo 4, especialmente del apartado 4.4 sobre la propuesta de un bachillerato local.

En este contexto, cabe un primer cuestionamiento: ¿la formación para el trabajo que recibieron los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores ha incidido en el desarrollo de su localidad y de qué manera?

Algunas investigaciones sobre la formación para el trabajo en el medio rural

Son escasas las investigaciones que se han realizado sobre la trascendencia de la escolaridad media superior, esto porque las investigaciones enfatizan en la experiencia estudiantil y juvenil en el bachillerato; lo que ha generado y legitimado que sea visto como un espacio de formación propedéutica para realizar estudios superiores (Guzmán, 2012; Romo, 2012). Por su parte, son contadas las investigaciones que han realizado un análisis de egresados de bachilleratos rurales respecto a su formación para el trabajo. En las siguientes líneas describo y presento los resultados de algunas investigaciones que permiten analizar la formación para el trabajo en egresados del BIC.

De Ibarrola (1990) presenta un seguimiento de egresados de cuatro bachilleratos agropecuarios; en la mayoría de los casos analizados ni el estudio ni el trabajo se recorren por un camino claramente trazado. En sus casos reportados destaca la dificultad que tuvieron los egresados para ingresar a la educación superior, pero en particular para encontrar trabajo como técnicos agropecuarios en los múltiples programas públicos de atención al campo para los que las escuelas los habían formado.²⁵ Resultó significativo que algunos egresados se encontraran incorporados en la unidad doméstica de producción, en otros casos ni estudiaban ni trabajaban o se empleaban en “lo que sea”.

En un artículo reciente, De Ibarrola (2020b) recupera a través de los datos que ofrece la UEMSTAyCM y la Encuesta Nacional de Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) los escenarios de destino de egresados, con base en. Los resultados se organizan en tres dimensiones: “la continuidad de los estudios”, “la inserción laboral” y “egresados que estudian y trabajan o no estudian ni trabajan”. En la primera dimensión destaca que los egresados tienen

²⁵ La explicación principal fue el cierre de muchos de estos programas a consecuencia de la seria crisis económica que afectó al país en la década de los ochenta.

un gran interés por cursar estudios universitarios, teniendo como expectativa las universidades cercanas. Resalta el abandono de los egresados en los primeros semestres de cursar el nivel superior. Por su parte, “la inserción laboral” se encuentra dentro de las expectativas de los egresados. Sin embargo, solo algunos reportan solamente haber ingresado al trabajo. Por último, son pocos los estudiantes que reportan estudiar y trabajar, por el contrario, sorprende el porcentaje de egresados que mencionan no estudiar ni trabajar a dos años de su egreso. De Ibarrola (2020b, p. 110) interpreta que se debe a que “el trabajo no se consigue al día siguiente del egreso, no necesariamente el encontrado corresponde con los estudios cursados, por lo que los egresados pueden preferir esperar otra ocasión, o el trabajo obtenido en un primer momento es precario”. En general, la autora destaca que los egresados perciben adecuada su formación media para cursar estudios superiores, para acceder y desempeñar algún trabajo.

En esta línea de seguimiento a egresados de bachilleratos rurales se halla lo documentado por Alanís (2020a); el autor analiza a egresados de algunos TBC de la zona rural del estado de Morelos (México) e identifica qué son los primeros quienes ejercen más su capacidad de aspiración en comparación de sus padres que no accedieron a la educación media superior. Según el autor, el bachillerato ayuda a estos egresados a vislumbrar un futuro con mejores posiciones laborales y con mayores ingresos independientemente que hubieran conseguido seguir estudiando o no. También, Alanís (2020a, p. 188) destaca que los TBC aportan “experiencias de organización colectiva, ejercicios de “alzar la voz”, hablar en público, liderazgo, compañerismo, solidaridad, trabajo en equipo y conciencia de ayuda a la sociedad, como “competencias blandas”.

Por su parte, Pieck y Vicente (2017) muestran la importancia de programas de capacitación a jóvenes vulnerables, exponen que las “competencias blandas” no solo inciden en la dimensión laboral, sino que llega a ocupar un lugar fundamental en la dimensión personal y, como exponen en otra investigación, estos programas posibilitan la subjetivación de los asistentes (Pieck, Vicente y García, 2019). Y es que diversos jóvenes rurales al hacer un balance de su

formación aluden a que el bachillerato “les ha permitido expresarse mejor, ser menos tímidos y trabajar en equipos” (Guzmán, 2021, p. 735).

En este contexto, se hace pertinente reseñar el estudio que realizó Guerra (2012), aunque se centra en el proceso de incursión laboral de jóvenes de sectores populares urbanos egresados de la educación media superior tecnológica. La autora expone la valoración positiva de los aprendizajes: “destacan el saber plantear y resolver problemas, saber comunicarse mejor y desenvolverse en sociedad, aprender a convivir con distintas personalidades y modos de pensamiento, mentalidades o ideologías” (Guerra, 2012, p. 276).

En cuanto a lo que ocurre específicamente con egresados del BIC, se revisa el estudio hecho por González (2013; 2014) en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP). La autora centra su análisis en la “apropiación étnica” de la escuela y la manera en que los egresados resignifican y fortalecen su identidad y cultura comunitaria. Desde este marco conceptual, González (2014) muestra la inserción laboral y los medios de subsistencia de los egresados; menciona el reto al que se enfrentan los egresados para encontrar trabajo en su localidad: buscan trabajos temporales en programas gubernamentales, establecen negocios en los que impregnan elementos culturales de su comunidad (por ejemplo, una cafetería en la que se muestran las obras de pintores ayuujk o la apertura de algún centro cultural). También, algunos se vuelven gestores de proyectos sociales, productivos y culturales de su comunidad. En este sentido, la formación para el trabajo que recibieron los egresados es analizado por González (2014) como un atributo de la identidad étnica y del arraigo comunitario.

2.4 Etnicidad y escolaridad

La apropiación étnica de la escuela

De acuerdo con Weber (1944) el concepto de etnia designa a un grupo de personas que comparte la creencia subjetiva de una descendencia común; los unen las mismas disposiciones, el lenguaje y las costumbres, las cuales son transmitidas entre generaciones por herencia y crea pertenencia. Baumann

(2001) compara a la etnia con el Estado nación e indica que ambos conceptos comparten las mismas características. Sin embargo, los Estados nación muchas veces están conformados por diferentes etnias, por lo que pueden llamarse *superetnias* (Baumann, 2001) o Estados étnicamente situados (Bertely, 2019). En este sentido, Gutiérrez (2008, p. 14) menciona que “el etnos conglomeraba la idea de [...] aquellos grupos humanos que se integraron a los proyectos de Ciudad-Estado pero que permanecieron atados fuertemente a la tradición de su localidad, de su grupo de pertenencia”. Con lo anterior se puede decir que a la etnia se le ha dado un lugar inferior aludiendo a pequeños grupos, muchas veces denominados indígenas.

Con lo anterior, es posible indicar que México es una *superetnia* o un Estado étnicamente situado en el que convergen diferentes etnias. Estas etnias han sido poco escuchadas en los proyectos nacionales, uno de ellos es el proyecto educativo nacional que desde la época posrevolucionaria²⁶ busca conformar una nación que comparta una sola lengua y cultura común.

Pese a la puesta en marcha de un proyecto educativo unificador (una lengua y cultura común), la mayoría de las comunidades indígenas conservaron sus lenguas y costumbres. Esto se debió a que muchos indígenas no tuvieron acceso a la escolarización y los que fueron escolarizados mantuvieron sus filiaciones comunitarias (Bertely, 2000).²⁷

Más allá de mantener solamente filiaciones comunitarias, muchos indígenas escolarizados tomaron un papel importante en la construcción de

²⁶ Véase las ideas educativas de Vasconcelos (1984) y de los diferentes pedagogos de la época posrevolucionaria como: Ramírez (1982), Corona (1986) y Sáenz (1927), entre otros. Esto no quiere decir que en la época posrevolucionaria se desconocía la diferencia étnica, ya que, aunque los estudios etnológicos en México eran escasos, en 1916 el antropólogo Manuel Gamio publicó un libro titulado “*Forjando Patria*”, en donde presenta la diferencia cultural que existe en México, expresando que países como Alemania o Francia se pueden definir como naciones, pues si se recorre uno de esos países se puede encontrar que son una gran familia que comparten rasgos y tradiciones. Sin embargo, México es un caso particular pues en él conviven pueblos diferentes, diferencias que pueden ser observadas de manera clara en la fonética lingüística, indumentaria y gastronómica de cada uno de ellos (Gamio, 1982).

²⁷ Cabe resaltar que el proceso, también dio como resultado que muchos indígenas introyectarán las ideas de una lengua y cultura común, diferente a sus rasgos étnicos. Lo que llevó a una auto discriminación en la que negaron su lengua materna y formas de vida. Por ejemplo, Hernández-Rosete y Maya (2016) documentan la vida de migrantes indígenas en la Ciudad de México que rechazan hablar su lengua materna.

proyectos educativos locales, interesados en incorporar sus maneras étnicas de vida en la escuela (De la Peña, 1998).²⁸ Para el caso de la educación media superior los indígenas escolarizados han tenido una intermediación importante, ya que como indica González (2008) los profesores se concentran sobre todo en el nivel de educación básica.

Estos son algunos elementos que introducen a la “apropiación escolar”. González (2008) retoma el concepto de apropiación desde la perspectiva escolar que le confiere Elsie Rockwell al darle un carácter contestatario que da lugar a una resignificación, retomando aspectos del sistema educativo nacional e incorporando elementos de su cultura étnica. De acuerdo con González (2008) la apropiación tiene dos dimensiones: la primera, refiere a la estructura institucional de la escuela. La segunda, tiene que ver con la transformación local de la escuela enriqueciéndose con algunos recursos culturales del grupo étnico. Cabe señalar que la “apropiación escolar” se da mediante un proceso de tensión y disputa, dentro de un contexto de *arena política* (González, 2008).

Para Bertely (2019, p. 88) el concepto de “apropiación escolar” resulta limitado, ya que “aunque considera el marco estructural dentro del cual se producen las traducciones idiosincráticas de las políticas oficiales, no resuelve como estas traducciones se articulan a trayectorias étnico-políticas”. Es decir, que desdibuja el proceso de larga duración y las múltiples interpretaciones de las políticas educativas. En este contexto, Bertely (2019) propone que la noción de “etnogénesis” es más pertinente para analizar la participación de las comunidades en la configuración de propuestas étnicamente situadas, según la autora la noción de “etnogénesis” otorga a los grupos étnicos la capacidad para construir y acentuar sus tradiciones en el marco de proyectos hegemónicos.

Para los propósitos que persigo en esta investigación, me parece más pertinente utilizar el concepto de “apropiación escolar”, ya que como se verá más adelante (véase el capítulo 4, específicamente el apartado 4.4 titulado “la propuesta de un bachillerato local”) sirve para comprender el surgimiento del

²⁸ De acuerdo con De la Peña (1998) el “intelectual indio” es producto del estado que en sentido amplio fue formado para ser intermediarios cultural y político entre el estado nación y los contextos indígenas.

bachillerato que opera en Mazatlán Villa de Flores, el cual surge de la negociación entre la propuesta escolar otorgada por el Estado y la transformación local al aportar recursos culturales específicos. Además, que no persigo como tal reconstruir los escenarios étnico-políticos de Mazatlán Villa de Flores.

Referentes para analizar la resignificación de la identidad étnica en egresados

El interés de acercarme a analizar el tema de la formación étnica se contemplaba superficial; mi interés radicaba solo en tener el tema claro para comprender y contextualizar el plan de estudios del BIC. Sin embargo, en las conversaciones los egresados refirieron al tema de manera constante, por lo que se convirtió en un resultado importante, no previsto por la investigación, pero que arroja insumos para comprender una trascendencia del BIC No. 11 en sus egresados.²⁹

Son escasas las investigaciones que han analizado a estudiantes o egresados de bachilleratos con enfoque intercultural, étnico o comunitario (Camboni, Juárez y Tarrío, 2005; Weiss, 2006; González, 2004, 2008, 2013, 2014, 2016; Maldonado y García, 2013; Auli y De Ibarrola, 2022), la mayoría de las investigaciones que abordan el tema se centran en el nivel superior. En este sentido, para el análisis del referente empírico se revisaron simultáneamente algunas investigaciones que ayudan a construir y organizar los hallazgos, en las siguientes líneas se presentan las más importantes.

Weiss (2006, p. 97) realiza un diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en tres BIC de la región de la Cañada Oaxaqueña, en ella encuentra que en “los BIC se busca el equilibrio entre la revalorización y el fortalecimiento de la identidad y lengua de las comunidades indígenas y la valoración de conocimientos e instrumentos de la modernidad”. A partir de entrevistas a los estudiantes Weiss (2006, p. 97) menciona que “no siempre se logra la integración, pero hay búsqueda y discusión, y algunos estudiantes han logrado formar a través del currículum vivido en el BIC una posición propia”. Al respecto,

²⁹ Al reflexionar sobre el resultado casual de la trascendencia étnica en egresados del BIC No. 11, la doctora María De Ibarrola comentaba que se trata de una *serendipia* o *serendipity*. Es decir, un resultado valioso al que se llega de manera accidental. Para un acercamiento más detallado al concepto sugiero la lectura de Coto (2010), Dosne (2012) y Hernández-Rivera (2016).

Auli y De Ibarrola (2022) analizan la formación para el trabajo en egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores. Los autores muestran que la formación para el trabajo que ofrece el BIC solo es pensada como un atributo de la etnicidad; solo toma en cuenta las necesidades locales y el ideal de propiciar el arraigo comunitario de los egresados a través de que se dediquen al trabajo agrario. De esta manera, deja de lado las expectativas migratorias a la ciudad para trabajar (ofreciéndoles solamente habilidades blandas para conseguir trabajo en la ciudad) y los intereses laborales de los egresados (recibir una formación en oficios o en actividades diferentes al trabajo agrario). Retomando lo anterior, tal vez se deba a que al institucionalizar los proyectos educativos locales se deja fuera la voz de los actores principales, desviando así la iniciativa de la comunidad misma (Camboni, Juárez y Tarrío, 2005). En este sentido, Czarny y Briseño-Roa (2022, p. 183) mencionan que “las políticas de Estado, no han logrado responder a procesos sociales complejos que se están viviendo en el siglo XXI, como la migración, las diversas formas de reconocerse como miembros de una comunidad, la diversidad de repertorios lingüísticos presentes en espacios escolares”.

Las investigaciones realizadas por González (2004; 2008; 2013; 2014; 2016) han sido sustanciales para la reflexión del referente empírico de la presente investigación.³⁰ En su estudio de 2004, la autora indaga sobre los significados escolares en un Bachillerato Mixe de Oaxaca; en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) identifica tres dimensiones: “indicadores de política educativa en la escolarización local”, “el discurso étnico del intermediario local” y “el discurso educativo intercultural”. La primera tiene que ver con que las propuestas de bachilleratos con enfoque étnico adoptan una política educativa de reivindicación y revalorización de la cultura indígena. En cuanto a la dimensión sobre “el discurso étnico del intermediario local”, la autora apunta que se trata de que los grupos étnicos formen su propia intelectualidad que los coloque en un lugar estratégico de mediación entre lo local y lo nacional,

³⁰ Agradezco la aceptación de la doctora Érica González Apodaca para realizar una estancia académica en el mes de noviembre de 2022, ya que se propició un diálogo fructífero que ayudó a construir interpretaciones y solucionar confusiones sobre el tema.

superando con ello al maestro-promotor como primer modelo de intermediador. La última dimensión que expresa González (2004) es la de “el discurso educativo intercultural”, en esta dimensión la autora maneja que la política educativa en medio indígena apunta hacia un indigenismo de nuevo cuño, con objetivos empresariales y productivistas. En esta dimensión González (2004) alude a la construcción de una *identidad portada* que da cuenta más allá de una identidad étnica enraizada territorialmente.

En otra investigación, González (2008) analiza tres bachilleratos indígenas mixes oaxaqueños. En este estudio, además de coincidir con la problemática de articular el ámbito local y la equidad ciudadana (tal como se describió arriba), González (2008) describe la manera en que la formación en el bachillerato indígena recrea emblemáticamente los componentes identitarios centrales (refiriéndose a la lengua materna y la música, en el caso específico del contexto mixe oaxaqueño). Los bachilleratos indígenas se encuentran formando intelectuales nativos que permite la reivindicación de la etnicidad mediante la escolaridad, sobre todo ante los crecientes índices de escolarización en los contextos indígenas (González, 2008).

En otros análisis complementarios, González (2013; 2014; 2016) analiza desde los estudiantes y egresados las dimensiones pedagógicas y políticas implícitas en los proyectos educativos locales. La autora comenta que el paso por el bachillerato indígena permite a los egresados no solo reelaborar los objetivos étnicos de la escuela, también los lleva a contestarlos o agregar significados no previstos (González, 2013); el proyecto educativo local genera diversas formas de adscripción étnica. En este sentido, González (2014) recoge las apropiaciones identitarias en egresados, retomando sus perspectivas, trayectorias de egreso y sus ámbitos de inserción. La autora reflexiona sobre el tema al comparar a egresados no profesionalizados y profesionalizados. De los primeros indica que retoman los aprendizajes prácticos situados. Por su parte, los segundos hacen una reflexión metacultural que los lleva a seleccionar elementos prácticos. En general, en los egresados profesionalizados y no profesionalizados el capital escolar y el capital étnico se convierten en recursos para alcanzar movilidad

social y laboral en la comunidad o en la ciudad. Por último, en otra investigación González (2016) señala que la escolarización de jóvenes indígenas reconfigura y transforma las representaciones y condiciones de ser mujer y varón en su comunidad. Asimismo, parece que en los egresados se generó una especie de fortalecimiento étnico. Sin embargo, la autora documenta que en algunos egresados se observa débilmente la formación étnica. Cabe señalar que varios de los egresados suelen migrar fuera de su comunidad, pero ello no representa una ruptura con su identidad étnico-comunitaria, sino una reformulación de sus lealtades hacia su identidad étnica, sobre todo en contextos urbanos donde existe una invisibilización étnica.

En la celebración de los diez años del CSEIIO, Maldonado y García (2013) realizaron una compilación de artículos; entre estos textos se encuentran algunos relatos de egresados del BIC; los egresados comparten lo que para ellos representan aciertos y errores de la modalidad. Según estos egresados, el acierto del BIC tiene que ver con la reivindicación indígena (aceptación de la cosmovisión indígena), la valoración positiva del modo de vida basado en la reciprocidad, la complementariedad y el respeto a la tierra. Por lo anterior, los egresados mencionan que el modelo educativo del BIC es pertinente, por lo que se debe llevar a cabo tal y como se plantea. Entre los errores, los egresados destacan que la formación étnica debe ser abordada desde una perspectiva de olvido y no de pérdida. También, un problema que subyace es que los profesores se esfuercen en vincular la escuela y la comunidad, además de prepararse pedagógicamente para la enseñanza de temas específicos a la comunidad donde laboran, como la lengua materna o la historia de la comunidad.

En las primeras conversaciones con egresados, éstos aludían de manera reiterada a que su pasó por el BIC les permitió voltear la mirada hacia su lengua materna. Cabe recalcar que entre los objetivos del BIC de Mazatlán Villa de Flores se encuentra el fortalecimiento lingüístico de los estudiantes. Ante ello, fue importante adentrarse a algunas investigaciones que sensibilizaran la mirada para analizar las expresiones de los egresados entrevistados.

El mantenimiento de las lenguas indígenas es un problema latente, por ello diversas investigaciones han mencionado la importancia de construir estrategias para fortalecerlas. En su análisis Sartorello (2019, p. 31-32) menciona que “hoy en día la mayoría de los hablantes de lenguas indígenas se concentra en la población de edad avanzada”. Por lo que si no se interviene muchas de las lenguas desaparecerán. Sartorello (2019, p. 33) comenta que para revertir las tendencias a la desaparición lingüística es necesario revisar las políticas lingüísticas y educativas actuales, sensibilizar sobre la presencia indígena en el país, aumentar el apoyo y uso de las lenguas originarias en las localidades y concientizar a los padres de familia, maestros y alumnos del valor de las lenguas.

Los datos empíricos nos llevaron a revisar la investigación de Gandulfo (2018), quien indaga la recepción de jóvenes guaraníes ante la prohibición de su lengua materna; de acuerdo con la autora las nuevas generaciones muestran un conflicto lingüístico, ya que en el seno familiar bilingüe guaraní-castellano se prioriza la segunda lengua, dejando de lado el guaraní, frente a esto los jóvenes significan al guaraní como “nuestra lengua”. Lo anterior conduce a un cuestionamiento bajo la pregunta ¿por qué no nos *transmitieron* nuestra lengua? Con el cuestionamiento “estos jóvenes expresan su descontento por considerarse no competentes en guaraní” (Gandulfo, 2018, p. 139). En otro reporte de investigación, pero que centra su atención hacia aspectos metodológicos del análisis Gandulfo y Alegre (2019) mencionan que es posible identificar familias con una primera generación monolingüe del guaraní, segunda bilingüe, tercera que entiende, pero no habla el guaraní y una cuarta que es monolingüe del castellano. La tercera generación surge del análisis en el que informantes les indicaban ser monolingües del castellano. Sin embargo, en el análisis acucioso las autoras identifican que quienes mencionan ser monolingües del castellano logran entender su lengua materna, esto es interesante en términos de un contexto que prohíbe el guaraní, pues lleva a que declaren “que no son hablantes aunque puedan desempeñarse competentemente en una situación bilingüe” Gandulfo y Alegre (2019, p. 38).

El trabajo de Martínez, Fuentes y Espinoza (2015) es importante porque realizan un análisis curricular de la propuesta del BIC para que los estudiantes fortalezcan su lengua materna. Los autores mencionan que el BIC busca que al finalizar el bachillerato los estudiantes logren un bilingüismo que les permita comunicarse de manera oral y escrita tanto en la lengua nacional (español) como en su lengua indígena. Para lograr el objetivo, los autores mencionan que se debe desarrollar sobre la base de un bilingüismo aditivo que contemple a la lengua en tres dimensiones: “como objeto de estudio”, como objeto de reflexión” y “como medio para la construcción de conocimiento”. La primera permite aprender a describir y comprender teórica y prácticamente el sistema estructurado. La segunda dimensión aduce al desarrollo metalingüístico, es decir, la posibilidad de observar y reflexionar sobre la propia lengua. Por último, la dimensión “como medio para la construcción de conocimiento”, que es el resultado de las dos primeras dimensiones, ya que esta se aboca a los usos y funciones de la lengua y su contacto con otras lenguas. Según Martínez, Fuentes y Espinoza (2015, p. 78) “al usar las lenguas indígenas y el español de manera transversal [con el español] para la enseñanza y el aprendizaje en los BIC se construye interdisciplinariedad e interculturalidad”. Asimismo, los autores mencionan que la incorporación de la enseñanza de la lengua indígena en el BIC no solo apuesta por el mantenimiento de ellas, sino de acercarla a los estudiantes que no las utilizan cotidianamente (Martínez, Fuentes y Espinoza, 2015).

El referente empírico también me acercó a revisar algunas investigaciones que agregan la categoría de territorio para analizar los proyectos educativos locales de las comunidades indígenas. De acuerdo con algunos autores la categoría de territorio en los proyectos educativos locales tiene su fundamento en las ideas de autonomía y de defensa territorial ante el despojo territorial (Bertely, Martínez y Muñoz, 2015; Baronnet, 2017). En ese contexto, encontramos algunas investigaciones -la mayoría de corte etnográfico- que se encuentran describiendo las relaciones entre territorio y escolaridad como fundamento del fortalecimiento y defensa de los territorios (Medina y Baronnet, 2013).

En este contexto, encontramos la investigación de Pérez Ríos (2022), quien describe la manera en que la educación comunitaria en torno al territorio genera ciertos proyectos de protección ante la tala inmoderada de árboles en la comunidad de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca; mediante un proyecto titulado “Voces de Nuestros Cerros” mediante los que transmiten conocimientos específicos acerca del territorio que habitan, entre los que destacan la historia de la comunidad, sobre la lengua materna, saberes indígenas que llevan a los jóvenes a resignificar su territorio y defenderlo.

En esta línea encontramos la investigación de Briseño (2018) quien indaga la manera en que retoman las secundarias comunitarias de Oaxaca la educación en torno al territorio; la autora menciona que la enseñanzas se convierten en un espacio para conocer los orígenes y asentamientos de las comunidades; un pasado que invitó a la migración debido a la caída de un rayo o de aves gigantes que robaban a los niños y comida. Asimismo, el retomar la enseñanza territorial apoya a que los estudiantes fortalezcan conocimientos respecto a los límites o colindancias de su comunidad.

En general, es posible decir que los proyectos educativos étnicos tratan de construir una agencia³¹ étnica que lleve a los estudiantes/egresados a reflexionar (revalorando y cuestionando) su propia cultura y la ajena. En este contexto, Mira (2021) plantea la pregunta: ¿cómo se transforma la conciencia étnica a través de estudiar en una universidad intercultural? Según el autor, los egresados mencionan un tipo de agencia étnica que “aspira a romper con los efectos históricos que ejerce el racismo y los sistemas de relaciones inter étnicas sobre su grupo social y sobre sus identidades colectivas, agencia que aparentemente es potenciada durante su etapa como universitarios cuando es fortalecida su conciencia étnica” (Mira, 2021, p. 11). Un aspecto interesante del estudio de Mira (2021) es que documenta que la agencia étnica no solo permite el autorreconocimiento positivo de la etnicidad en los egresados, sino que los lleva a cierto posicionamiento etnocéntrico ante la sociedad mestiza, lo que

³¹ Se utiliza el concepto de agencia desde la perspectiva de Giddens (2003), quien se refiere al término como la capacidad de las personas para reflexionar y dar respuesta a las estructuras.

fomenta obstáculos y conflictos interculturales. Y es que como indica Sartorello (2016, p. 748) “el encuentro o, mejor dicho, el choque entre estos dos mundos tan cercanos geográficamente pero tan lejos culturalmente es un factor decisivo para la generación de continuos y persistentes conflictos interculturales”. Al respecto, Ortelli y Sartorello (2011, p. 127) mencionan la importancia de impulsar “la formación de sujetos autónomos, con voluntad y capacidad para mediar y construir un diálogo intercultural constructivo”. Es preciso enfatizar en el interés de promover la capacidad mediadora para generar el respeto y la valoración de las diferencias (Ortelli y Sartorello, 2011). La anterior revisión permite construir una categoría analítica que pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿el BIC de Mazatlán Villa de Flores se encuentra contrayendo algún tipo de agencia étnica? De ser afirmativa la respuesta ¿qué tipo de agencia étnica desarrolla en los egresados?

3. Elementos metodológicos de la investigación

Para mí la pandemia del covid 19 trajo consigo nuevas dinámicas metodológicas a las que no estaba acostumbrado; el distanciamiento social impuesto por la pandemia me llevó a un acercamiento a mi referente empírico de manera híbrida (presencial y virtual). Lo anterior resultó benéfico, sobre todo porque la investigación se centra en egresados de un bachillerato de una comunidad en la que se encuentra presenta la migración a la ciudad, por lo que sumar un trabajo de campo virtual me permitió localizar a egresados que se encontraban fuera de Mazatlán Villa de Flores.

Asimismo, en este capítulo se puede encontrar la manera en que entablé el diálogo entre los referentes teóricos (investigaciones previas) y el referente empírico (entrevistas en profundidad y notas de campo).

Para finalizar el capítulo presento a los egresados con los que conversé con la intención de dar a conocer características que más adelante sirven para comprender la trascendencia que ha tenido en sus vidas haber cursado estudios de nivel medio superior en el BIC No. 11.

3.1 Sobre el enfoque y el trabajo de campo

Un enfoque híbrido: entre el acercamiento etnográfico tradicional y virtual

Por los objetivos que persigo en la investigación (véase la introducción), retomo el enfoque etnográfico. Parto de la definición y características que hace Elsie Rockwell (2009), para quien la etnografía se ocupa de realizar crónicas o descripciones de los “otros”. Actualmente, la etnografía se ha trasladado a realizar descripciones del “nosotros”. En mis lecturas ociosas sobre la historia de la etnografía leí que ésta sirvió en cierto momento para conocer el modo de vida de las poblaciones ajenas, sobre todo de aquellas culturas aisladas a la cultura occidental (por poner algunos ejemplos, véanse los trabajos de Franz Boas y Bronislaw Malinowski). Sin embargo, en la actualidad en la que cada vez nos encontramos más conectados y es difícil encontrar poblaciones aisladas la etnografía se ha trasladado a fijar la mirada en el “nosotros”, convirtiendo de esta

manera al mundo como un lugar extraño a la orden para ser descrito.³² En este contexto, Rockwell (2009, p. 21) plantea que “lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell, 2009, p.21). La autora se refiere a nuestra cotidianidad, a lo que nos es familiar y que generalmente no es descrita, pero en la que encontramos una veta de elementos a comprender. Según Weiss (2012) el enfoque etnográfico documenta lo no documentado por los informes burocráticos o investigaciones que se acercan con marcos preconcebidos para constatar presencia o ausencia de fenómenos. En general, una de las misiones primordiales de la etnografía es “dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social” (Levinson et al., 2007, p. 825).

La etnografía pone su atención en la descripción y comprensión de los significados que dan cierto grupo de personas a los diferentes aspectos y dimensiones que acontecen a la vida humana. Y es que “la integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico” (Rockwell, 2009, p. 23). Para ello no plantea momentos separados de recolección de datos y de análisis, estos momentos se contemplan de manera simultánea e indisoluble. En ese sentido, el trabajo de campo (estancias prolongadas en la localidad o en convivencia con el grupo de personas a estudiar) es el momento más importante del trabajo etnográfico. Al respecto, aunque el interés del etnógrafo se centre en describir un tema en específico sobre alguna localidad o grupo de personas, implica que considere temas periféricos de la vida local o del grupo de personas, ya que esto le permitirá tener una comprensión más detallada y amplia sobre su tema central (Malinowski, 1999). Generalmente el etnógrafo se inserta en la vida cotidiana de sus informantes, llegando incluso a tratar de adoptar sus modos de vida con la intención de llegar a adquirir la visión del informante (Achilli, 2005). Lo anterior abre el dilema sobre si es posible convertirse en el “otro” para comprenderlo. A

³² El quehacer del etnógrafo radica en encontrar los temas que quiere analizar (Hammersley y Atkinson, 1994).

mi juicio, es difícil adoptar la visión de nuestro interlocutor. Sin embargo, su experiencia no es tan diferente a la nuestra, por lo que esas similitudes permiten la comprensión.

A partir de las consideraciones anteriores, me propuse realizar estancias prolongada en Mazatlán Villa de Flores con la intención de conocer ampliamente la localidad en la que se ubica el BIC y en la que viven los egresados, esto enriquecería mi comprensión sobre la *trascendencia de la escolaridad* en el grupo de egresados participantes en la investigación.³³ Por lo que en marzo de 2019 realicé mi primera expedición; mis estancias en Mazatlán Villa de Flores eran de tres meses para luego regresar a la ciudad a tomar cursos o seminarios. Así transcurrió todo el año de 2019 (para una descripción detallada sobre mis estancias en la localidad véase el subapartado *el trabajo de campo y las estrategias metodológicas*). Sin embargo, el 19 de marzo de 2020, la sociedad mexicana entró en aislamiento social, debido a la pandemia que desató el covid-19 (coronavirus). Lo anterior hizo que pausara mi trabajo de campo y en efecto, siendo este último mi fuente principal de información pausó mi investigación. Para no quedarme estancado y pensando que el confinamiento duraría unos cuantos meses decidí introducirme en aspectos teóricos. Pasaron más de ocho meses y el confinamiento no culminaba. Junto con mi directora y compañeros de seminario decidimos reflexionar si pudiéramos realizar un acercamiento tomando en cuenta la metodología a distancia. En mi entender, el acercamiento etnográfico tradicional era importante, por lo que en un primer momento descarté la posibilidad de contemplar una metodología a distancia. A esta última solo la consideraba de manera secundaria como fuente de búsqueda general de datos sobre la comunidad y bibliografía sobre mi tema. Dejé de lado el hermetismo metodológico en el que me encontraba, ya que el tiempo seguía su curso y yo no podía ir de manera presencial a campo a compartir la cotidianidad con la

³³ Sobre la etnografía educativa De Ibarrola (1987) menciona que se ha ido constituyendo en un recurso para comprender la vida cotidiana escolar. Es decir, lo que se vive en las escuelas. Además de lo anterior, cabe complementar que la etnografía educativa es un recurso pertinente para analizar la formación que consiguen los egresados. Es decir, lo que produce la escuela.

comunidad, por el contrario, las medidas de confinamiento se intensificaron al grado de que cerraron el acceso a Mazatlán Villa de Flores.

En el seminario con mi directora de tesis llegamos a la conclusión que ya no teníamos opción, por lo que debíamos implementar una metodología a distancia que me permitiera avanzar en mi investigación. Es así como llegué a la etnografía virtual.³⁴

La etnografía virtual comparte muchos rasgos con la etnografía tradicional, solo que la primera se enfoca al estudio de las relaciones que se desarrollan en línea. De esta manera la red o internet no es solo un medio secundario, es más bien el campo cotidiano en el que convergen las personas o grupos de personas con quienes desarrollaremos la investigación (Hine, 2000). Uno de los temas problemáticos de la etnografía virtual es que no es posible ubicar un espacio o contexto concreto y limitado en donde desarrollar la investigación; internet es un espacio abierto, en el que circulan personas de diferentes lugares. Al respecto, Hine (2000) menciona que internet es un espacio “asituado”, porque no ocurre en un espacio físico, lo único que tenemos del informante es el texto y si tenemos suerte la coincidencia en la conversación (si se trata de un chat en línea o una entrevista vía zoom). En ese contexto, encontramos la postura de Marcus (1995) quien propone una etnografía virtual “multisituada” que rompe con la idea de ubicar un espacio geográfico concreto y limitado, para dar un seguimiento a cada informante, según las características particulares. El trabajo del etnógrafo virtual consiste en *merodear* (De Seta, 2020), con la intención de localizar a los informantes que aportaran los insumos para el tema que pretende desarrollar. En general, se podría decir que la etnografía virtual es llevar a internet herramientas o estrategias de la etnografía tradicional,³⁵ con el cambio drástico de romper con

³⁴ Las reflexiones sobre etnografía virtual se construyeron entre todos los asistentes al seminario que dirige la Dra. María de Ibarrola. El resultado fue un simposio presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa bajo el título: ¿Nuevas formas de hacer investigación? Diálogo sobre investigación a distancia en tiempos de confinamiento (De Ibarrola et. al., 2021).

³⁵ Cabe matizar que entre las estrategias metodológicas que ocupa la etnografía virtual se encuentra el chat por internet, el cual me parece una gran ventaja a la hora de transcribir, pero un gran problema a la hora de analizar.

la interacción y convivencia presencial con un grupo de personas en un espacio delimitado territorialmente.

Retomo de la etnografía virtual las estrategias metodológicas (entrevistas vía chat y zoom), ya que el tener un espacio territorial físico y al grupo de personas concreto rompió con el dilema del espacio “asituado” o “multisituado” de la etnografía virtual.

Debido a los tiempos de presentación del informe final y el interés de avanzar en la comprensión del tema estudiado, la investigación retoma desde un enfoque híbrido: en el que la etnografía tradicional se complementa con rasgos metodológicos propuestos por la etnografía virtual.

El trabajo de campo y las estrategias metodológicas

Como he mencionado en el anterior subapartado, la investigación retoma un enfoque híbrido, que combina la etnografía tradicional con elementos de la etnografía virtual. Lo anterior permite indicar que para esta investigación el trabajo de campo es sustancial, porque es en ese espacio en el que se construyen las interpretaciones que darán lugar a la descripción final. En ese contexto, se realizaron estancias prolongadas en Mazatlán Villa de Flores, así como el uso de internet, en específico el uso de la red social Facebook para encontrar egresados que participaran mediante una entrevista en profundidad o una conversación vía chat.

La estancia presencial en la comunidad se realizó a través de cuatro expediciones a Mazatlán Villa de Flores. La primera estancia tuvo lugar del 15 de marzo, todo el mes de abril al 11 de mayo del 2019. El segundo viaje del 10 de julio al 10 de agosto del 2019. Un tercer viaje se dio del 5 de septiembre al 14 de noviembre del 2019. Al culminar el aislamiento social derivado de la pandemia, viajé a Mazatlán Villa de Flores con la intención de conocer a algunos egresados con los que conversé vía internet mediante chat o zoom (véase más adelante las estrategias metodológicas implementadas); la última expedición se realizó del 4 al 25 de mayo del 2022. Cabe señalar que en el intervalo de las estancias hubo viajes a la Ciudad de México para asistir a seminarios convocados por el DIE-

Cinvestav, así como salidas de la comunidad para comprar víveres o por algún imprevisto familiar.

Como ya comenté anteriormente, la pandemia del covid-19 (coronavirus) hizo que se considerara el enfoque de la etnografía virtual, por lo que empecé a indagar en internet, específicamente en la red social de Facebook; ahí encontré un perfil del Bachillerato de Mazatlán en la que se encuentran aproximadamente 2,127 miembros. Revisé de manera general a los miembros, lo que me sorprendió es que en las descripciones de algunos se indicaba que habían estudiado en el BIC de Mazatlán; pasé horas merodeando perfiles de personas que en sus perfiles y *mandando* (De Seta, 2020) solicitudes de amistad. Para el caso de los periodos de tiempo del trabajo de campo no se consideró como una fecha estable para navegar y localizar a los informantes, se consideró de manera simultánea en todo el proceso de: recogida de datos, análisis de información y de construcción de la descripción final. Lo anterior, porque a veces mientras analizaba las entrevistas o chat complementaba con información o publicaciones que hacían los informantes en sus perfiles de Facebook. Cabe señalar que en un principio pensé que sería un problema implementar un trabajo de campo virtual, debido a que tenía el prejuicio de que muchos de la comunidad no cuentan con acceso a internet. Sin embargo, implementar un trabajo de campo virtual se convirtió en una veta para localizar a egresados; en varios casos se trata de egresados del BIC que migraron a la ciudad o incluso a estados fronterizos de México (véase el apartado 3.3 los egresados que participaron en la investigación).³⁶

Para localizar a los informantes (egresados del BIC), tanto en el caso del trabajo de campo presencial como el virtual implementé la estrategia denominada *bola de nieve*; en mi trabajo de campo presencial en la comunidad identifiqué a algunos egresados los cuales me ayudaron a contactar a otros egresados. En el caso del Facebook una informante me agregó a un grupo cerrado llamado “BIC

³⁶ El utilizar la red social de Facebook abrió la posibilidad de encontrar a egresados que viven en la comunidad, pero también a aquellos que han migrado a la ciudad de manera temporal o definitiva para estudiar o trabajar. Por ejemplo, logré contactar a una egresada que vive en Tijuana, a quien no hubiese podido entrevistar si no fuera por la red social.

11”, en el que hay cerca de 187 egresados de diferentes generaciones del BIC de Mazatlán Villa de Flores. El ingresar al grupo de Facebook “BIC #11” me aseguró contactar a egresados, más aún, utilizar el espacio digital amplió la posibilidad de entrevistar a egresados de diferentes generaciones y que han migrado de su comunidad. Sin embargo, debo señalar que no todos accedieron a concederme una entrevista o conversación, intuyo que se debió a que no me conocen. Otros me aceptaron la solicitud de amistad que les envíe, pero no accedieron a la entrevista, debido a que indicaron no tener tiempo para participar en el proyecto.

Las estrategias metodológicas para la recolección de información fueron entrevistas en profundidad (presenciales y virtuales -vía la plataforma de zoom). A esto se agregaron conversaciones vía chat en la red social de Facebook. Como complemento, se realizaron notas de campo.

Las entrevistas se pensaron como especies de conversaciones en las que el entrevistador funge como orientador del diálogo (Taylor y Bogdan, 1987); en ellas se estructuraron con temas -según las investigaciones revisadas, así como mis intereses-. Sin embargo, la entrevista en profundidad fue flexible para cada informante, ya que según sus respuestas se iba profundizando en cierto tema o se iba dejando de lado. La tabla 1 muestra la propuesta de temas y preguntas que elaboré como propuesta con la intención de detonar el diálogo y la reflexión de los informantes.

Tabla 1. Propuesta de temas y preguntas a los informantes

Tema/categorías	Preguntas
Identitaria/ Sociodemográfica	¿Cuál es su nombre completo? ¿Cuántos años tiene? Sexo (no se pregunta) ¿A qué agencia o pueblo de Mazatlán Villa de Flores pertenece? ¿A qué generación del BIC pertenece? ¿Hasta qué grado continuó estudiando? ¿Con quienes vive? ¿Cuántos hijos tiene? ¿Qué edades y escolaridad tienen sus hijos? (En dado caso que se encuentre casado ¿cuántos años tiene su esposa? ¿Qué escolaridad y a que se dedica? ¿Cuántos años tienen sus padres, que escolaridad tienen y a qué se dedican? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuántos años tiene cada uno, que escolaridad tienen y a qué se dedican? ¿Me podría compartir como es la dinámica de vida acá en Mazatlán Villa de Flores? ¿Las personas cómo se ganan la vida acá? ¿Qué idea tiene de su comunidad y de sus paisanos? ¿Cómo se organizan políticamente?
Experiencia en el BIC	¿Por qué decidió ir al BIC? ¿Hubiera contemplado asistir a otro tipo de bachillerato diferente al BIC? ¿Por qué? ¿Qué le comentaron sus padres sobre su asistencia al BIC ¿lo apoyaron o desanimaron? ¿Qué tal le iba en el BIC? ¿Le gustaba asistir al BIC? ¿Por qué? ¿Me podría narrar alguna experiencia que recuerdes? ¿Qué tal se llevaba con sus compañeros y profesores? ¿Qué tal le

	<p>iba en las clases? ¿Me podría compartir algunos aprendizajes que le dejó asistir al BIC? ¿Qué asignatura le gustaba? ¿Por qué?</p>
Expectativas y aspiraciones	<p>¿Cuándo era estudiante del BIC que proyectos contemplaba realizar a su egreso? ¿El BIC le ayudó a construir esos proyectos? ¿Me podría apoyar recordando y narrando qué actividades hizo a días o meses de egresar del BIC? (En caso de que el proyecto construido como estudiante se contraste con lo que hizo a su egreso del BIC preguntar) ¿Por qué no realizó los proyectos planeados como estudiante del BIC? ¿Qué consejo les daban los profesores referente a continuar con estudios superiores?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Migración: en dado caso que migró al egresar del BIC ¿por qué decidió irse de su municipio? (en caso de no haber migrado o regresado de la ciudad preguntar) ¿por qué decidió quedarse de manera definitiva en Mazatlán Villa de Flores? ¿Qué lo hizo regresar a quedarse? ¿En la ciudad a que se dedica? ¿Cuánto gana, es más de lo que percibe trabajando en Mazatlán Villa de Flores? • Matrimonio: ¿A los cuantos años se casó? (si postergó el matrimonio por muchos años después egresar del BIC preguntar) ¿su experiencia en el BIC le hizo reflexionar respecto a postergar el matrimonio? • Estudios superiores: En caso de no haber continuado estudios superiores preguntar: ¿Por qué ya no siguió estudiando la universidad? Me podría narrar los problemas que tuvo para ya no acceder a la universidad. (En caso de haber estudiado la universidad preguntar) ¿Qué profesión estudió? ¿El BIC le aportó conocimientos para que no se le complicara iniciar la universidad? ¿Siente que llegó con debilidades a la universidad resultado de su formación en el BIC? ¿podría mencionar fortalezas y debilidades en su formación en el BIC a partir de las asignaturas que cursó en la universidad? <p>Apoyas a hijos y hermanos para que alcancen una mayor escolaridad a la tuya ¿por qué?</p>
Formación para el trabajo	<p>Tengo entendido que en el BIC les dan formación para el trabajo ¿me podrías comentar cómo eran esas clases? ¿le ayudaron al desarrollar los trabajos que ha tenido en su egreso del BIC? Me parece que la formación para el trabajo que ofrece el BIC se centra en lo agropecuario ¿le apoyó a usted en el trabajo en el campo, podría narrar ejemplos? ¿Está de acuerdo con que se ofrezca ese tiempo de formación centrada en lo agropecuario? ¿Por qué? En general, ¿la formación que recibió en el BIC le ayudó para desarrollar los trabajos que ha tenido? ¿Para conseguir trabajo en el municipio le fue requerido el certificado de bachillerato? (En caso de migrar a la ciudad preguntar) En la ciudad son escasos los trabajos agrícolas ¿en qué trabajo se empleó? ¿Le fue requerido el certificado de bachillerato para acceder al trabajo? ¿La formación recibida en el BIC le ayudó para desarrollar un trabajo diferente al agropecuario? ¿Podría poner ejemplos de la presencia del bachillerato en el cumplimiento de su trabajo?</p>
Formación étnica³⁷	<p>¿Habla <i>mazateco</i>? ¿Tus padres y hermanos hablan <i>mazateco</i>? Tengo entendido que en el BIC ven muchas cosas sobre la cultura de acá ¿Es cierto? ¿Qué recuerdas? (en caso de tener una respuesta positiva seguir preguntando) ¿Me podrías narrar algunos recuerdos sobre estas clases? ¿Qué piensa que le dejaron estas clases? ¿Está de acuerdo con que el BIC ofrezca una formación en la cultura de acá? ¿Por qué? ¿Qué opiniones le daban sus padres sobre la enseñanza específica de la cultura de acá? ¿En qué siente que le fortaleció ver en el BIC sobre la cultura de acá si la viven diariamente? En un tiempo en el que nuestras lenguas maternas y culturas de los pueblos ya no son tan necesarias ¿piensas que es necesario que se aprendan en la escuela? ¿Por qué? ¿Estas reflexiones las empezó a tener a partir de tu asistencia al BIC? ¿Se lo enseñó algún profesor? ¿Tiene pensado que sus hijos aprendan <i>mazateco</i> y la cultura de acá? ¿Por qué? (Algunos comentaron sobre la enseñanza de la escritura en la clase de <i>mazateco</i> por lo que se preguntó) ¿Qué tal te iba en la clase de <i>mazateco</i>? ¿Qué te dejó esa clase? Si no sabes <i>mazateco</i> ¿Cómo le hacía para trabajar en esa clase?</p>

³⁷ Quiero señalar que este tema se profundizó en las entrevistas debido a que en las primeras entrevistas los informantes aludieron al tema de manera directa y reiterada.

Generales	¿Qué tal eran tus profesores? ¿Qué recuerda de ellos en cuanto sus enseñanzas y amistad; me podrías narrar algunas experiencias con ellos? ¿Le ayudaron en algo además de enseñarle asignaturas? ¿Qué cambiarías del BI? ¿Por qué? ¿Qué le gustaría que se siguiera enseñando en el BIC o que se continuara haciendo?
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Cabe señalar que, en algún momento, las conversaciones con los informantes se emplearon para construir sus historias de vida de su paso por el BIC de Mazatlán Villa de Flores, ya que se les evocaba a narrar recuerdos de su experiencia en el bachillerato, repensar sus vivencias al egresar del BIC; los segmentos de historias de vida otorgan información para interpretar a detalle los significados y vivencias (Ferraroti, 2007).

Ahora bien, el uso del chat como estrategia de recolección de información surgió porque cuando localizaba a algunos informantes vía la red social de Facebook les escribía el objetivo de mi proyecto de investigación. Los informantes respondían con elementos que me conducían a preguntar más de tal manera que sin darme cuenta terminábamos chateando (conversando). Por otro lado, algunos informantes por cuestiones de tiempo preferían el chat, ya que me indicaban que llegaban tarde del trabajo y debían atender quehaceres personales (atender a sus hijos), por lo que preferían realizar la conversación vía chat. En algunos casos los informantes se encuentran chateando conmigo y desarrollando otra actividad: “si estoy haciendo mis actividades de limpieza [barriendo]”. Cabe señalar que la flexibilidad que ofrece el chat para conversar con los informantes me llevó a tomármelo como una estrategia importante. En general, la mayoría de mi acercamiento con los informantes se dio vía chat.

Realicé 22 entrevistas: siete presenciales, siete vía zoom y ocho mediante chat de Facebook. En el apartado 3.3 se detallan las características de los participantes. Así como los códigos de entrevista asignados para organizar y localizar a cada informante.

Durante todo el proceso de investigación desarrollé notas de campo en diferentes momentos. A veces las notas de campo se tornaban como una especie de diario al estilo tradicional de Malinowski (1989), ya que en ciertas notas escribí mis impresiones (del lugar), interpretaciones previas y dudas que me surgían

respecto a los temas que abordaba en las conversaciones con los informantes. También, mis notas de campo se tornaron como una especie de escritos sobre observaciones, en los que describí a detalle los acontecimientos e interacciones con los sucesos en la comunidad (Bertely, 2000). Por último, algunas notas de campo están dedicadas a relatar conversaciones improvisadas con personas de la comunidad o profesores del BIC de Mazatlán Villa de Flores.

El trabajo de campo y las estrategias metodológicas implementadas fueron fundamentales para la investigación, ya que de ellas se derivan las interpretaciones y el escrito final.

3.2 Análisis del referente empírico y presentación del informe final

La hermenéutica: diálogo entre el referente empírico y categorías intermedias

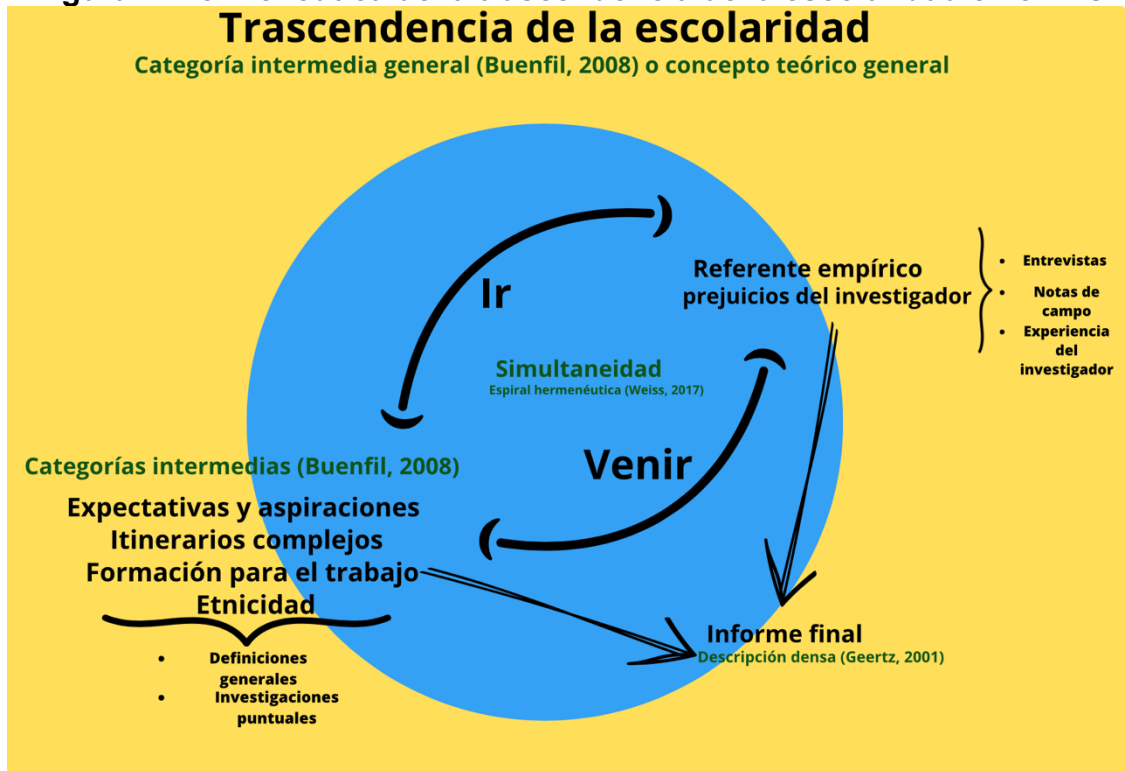
De acuerdo con el enfoque etnográfico que retomo en esta investigación, el proceso de análisis inicia desde que nos planteamos el tema a indagar, desde ahí el investigador comienza a realizar conjeturas que se irán confirmando, matizando o cambiando. De acuerdo con Rockwell (2009, p. 65) “el trabajo de análisis etnográfico debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio. Se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas) en alguna medida”. En esta investigación se puede observar claramente al leer la introducción y las conclusiones la manera en que modifiqué y maticé mis nociones sobre la *trascendencia de la escolaridad*.

La transformación a la que conduce el análisis etnográfico es el resultado del diálogo entre el referente teórico, investigaciones previas y el referente empírico, tomando los prejuicios resultado de mi experiencia sobre el tema. En ese contexto, fue importante la hermenéutica, ya que es una disciplina que promueve el diálogo con la intención de comprender para generar interpretaciones pertinentes. Weiss (2017a, p. 647) menciona que los postulados de la hermenéutica ayudan a enfrentar los dilemas para interpretar las expresiones de los participantes en las investigaciones etnográficas, ya que va

de “anticipaciones de sentido a la comprensión de la otredad y a una comprensión más lograda”. Weiss (2017a) llama al vaivén entre deducción e inducción, espiral hermenéutica, porque surge de varias vueltas sobre el referente teórico y el referente empírico.

La figura 1 condensa la manera en que realicé el diálogo para llegar a comprensiones más logradas sobre la trascendencia de la escolaridad en egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores. En general, se puede observar que el concepto *trascendencia de la escolaridad* se encuentra hasta arriba con un tamaño de fuente más grande, esto porque como ya lo comenté anteriormente, es la categoría intermedia general (Buenfil, 2008) o concepto teórico general. Es decir, al leer los referentes empíricos y las demás categorías intermedias o investigaciones puntuales consultadas se subraya lo que dicen de manera explícita o implícita sobre la *trascendencia de la escolaridad*. Ahora bien, antes de campo realicé una breve revisión teórica (definiciones generales e investigaciones puntuales) en la que surgieron ciertos temas orientadores para el trabajo de campo. Sin embargo, el trabajo de campo en el que surgió el referente empírico y mis prejuicios sobre el tema (a través de entrevistas, notas de campo, experiencias del investigador) aportaron insumos para el uso de categorías intermedias que no tenía contempladas y lo que es más preciso, el uso de investigaciones puntuales que permitieran la interpretación y la comprensión de expresiones singulares de los informantes; en esa simultaneidad, ir y venir o espiral hermenéutica (Weiss, 2017a) se gestó el informe final, el cual como se describe en el siguiente apartado, es presentado como una especie de descripción densa (Geertz. 2001).

Figura 1. Hermenéutica de la trascendencia de la escolaridad en el BIC



Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Quiero ejemplificar lo anterior a partir de tres ejemplos. El primero tiene que ver con la revisión teórica previa a campo; uno de los temas que interesó antes de ir a campo fue el de la trascendencia de la formación para el trabajo que recibieron los egresados del BIC No. 11, esto porque la línea de investigación en la que se encuentra mi investigación pone especial interés en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. También, porque el BIC ofrece una formación laboral. La revisión me llevó a plantear que la formación que reciben los egresados de bachillerato no es adecuada para encontrar mejores trabajos con mayores ingresos. Sin embargo, el diálogo con el referente empírico me hizo matizar la afirmación, ya que los egresados que entrevisté mencionaron que sí encontraron mejores posiciones laborales, más aún, que el bachillerato les aportó conocimientos para desarrollar un trabajo diferente al de sus predecesores. El problema surge de que los trabajos que consiguen no son bien remunerados, por lo que deciden dejar esos trabajos y regresar a trabajos pesados físicamente como sus predecesores. El segundo ejemplo se genera a partir de la revisión del

referente empírico; al darle seguimiento a los egresados para conocer sobre lo que hicieron al egresar del bachillerato me di cuenta de que la mayoría no siguió estudios universitarios, por lo que para comprender sus trayectorias de egreso era importante la categoría intermedia (Buenfil, 2008) de itinerarios complejos (Planas, De Vries y Navarro, 2019). El tercer ejemplo es la manera en que abordé el análisis de la trascendencia de la formación étnica; en el inicio de la investigación reconocí mi limitado conocimiento sobre conceptos e investigaciones puntuales, por lo que decidí solo basar mi preparación previa para entrar a campo mediante lo que dice sobre el tema el plan de estudios del BIC. Fue el campo que arrojó información que me llevó a consultar investigaciones puntuales para comprender las expresiones precisas de mis informantes. Más adelante ejemplifico un poco más sobre la consulta de investigaciones puntuales y su apoyo en la construcción de la comprensión sobre mis referentes empíricos, aquí solo quiero evidenciar la manera en que llevé a cabo la espiral hermenéutica (Weiss, 2017a); diálogo entre teorías (o investigaciones puntuales) y referentes empíricos.

Ahora bien, me parece importante describir el proceso de análisis puntual de la información recuperada de las entrevistas en profundidad (presenciales, vía zoom y chat) y notas de campo. Cada que culminaba una entrevista la transcribía inmediatamente; en ese proceso empezaba a surgir una especie de análisis, ya que al ir las transcribiendo reflexionaba acerca de temas en los que enfatizaban los informantes y que en las siguientes entrevistas profundizaba con los siguientes informantes. Lo anterior forma parte de una especie de análisis especulativo (Woods, 1987) realizado durante las entrevistas que alertó sobre temas que dieron lugar a patrones y categorías de análisis (por ejemplo, el de la formación étnica).

Al culminar de transcribir las entrevistas ya tenía algunas notas que dieron lugar a un análisis especulativo; subrayé en cada entrevista las alusiones de los informantes sobre temas recurrentes (que se convirtieron en patrones) y también tomé en cuenta ciertas singularidades de los informantes. Con el ánimo de sensibilizar la mirada a la hora de leer y releer las entrevistas revisaba

investigaciones puntuales.³⁸ En cierto sentido este proceder analítico se asemeja a la propuesta de triangulación teórica de Bertely (2000). La tabla 2 ofrece un ejemplo concreto sobre el análisis puntual de un tema.

Tabla 2. Análisis de la información recabada en el trabajo de campo

Información entrevistas y/u observaciones	Investigaciones concretas	Categoría analítica y expresión del informante	Interpretaciones
<p>Betsabé: “cuando fui a la primaria y secundaria no le tomé importancia, en el BIC es donde me cayó el 20 de que no sabía hablar mazateco. Pienso que fue por las clases, como llevábamos la clase de mazateco, ahí fue que se me dificultó y me dije: “por qué no me lo enseñaron mis papás”</p> <p>Yenith: “mi papá le decía a mi mamá que nos íbamos a ir a la ciudad a vivir, que el mazateco no era importante” [...] “creo que por eso me empezó a nacer aprender la lengua, para saber el chisme de chamacos de prepa”</p> <p>Edgar: “sí me gustaría aprender bien la lengua. [¿Por qué?] por dos cosas. La primera, porque como nos decían en el BIC es una forma de mantener vivos a nuestros antepasados [...]”</p>	<p>Gandulfo, C. (2018). “La prohibición de interpelada” transmisión intergeneracional del guaraní en un grupo familiar con cuatro generaciones en Corrientes, Argentina. <i>Biblib.</i> XXXVI (1). 121-142.</p> <p>Gandulfo, C. y Alegre, T. (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. <i>Prácticas de oficio.</i> 1 (23). 25-40.</p>	<p>Categoría: revitalización lingüística</p> <p>Patrón expresivo: me gustaría aprender la lengua</p>	<p>El BIC despertó en algunos egresados el cuestionamiento sobre la no transmisión del mazateco.</p> <p>En el caso específico de Betsabé se observa un cuestionamiento fuerte hacia sus padres que no le enseñaron mazateco.</p> <p>En Edgar el interés de aprender su lengua materna surge de la idea de mantener a sus antepasados vivos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.³⁹

En la tabla 2 se observa el trato analítico de expresiones de algunos egresados sobre la formación étnica, en específico acerca de su lengua materna. En la primera columna se muestran las expresiones concretas de los informantes (son los párrafos subrayados de las entrevistas), para tener un marco

³⁸ Lo anterior evidencia el interés primordial de acercarse al trabajo de campo sin marcos preconcebidos que determinen el análisis (Weiss, 2017a).

³⁹ Por cuestiones de espacio y de exposición la tabla ha sido modificada presentando en síntesis la labor de triangulación teórica (Bertely, 2000b).

interpretativo se leyeron investigaciones concretas, para el ejemplo que expongo realicé lecturas de Gandulfo (2018) y Gandulfo y Alegre (2019); el diálogo que entablé entre referente empírico y las investigaciones concretas me ayudaron a construir las categoría analítica que habla sobre la revitalización lingüística y en concreto la expresión de estos informantes se adhiere al grupo que indica “*me gustaría aprender la lengua*”. Por último, la columna dedicada a las interpretaciones, que podría indicar es la síntesis del diálogo entre referente empírico y referente teórico; en el caso expuesto se puede notar que describo interpretaciones generales, pero también resalto las singularidades de cada caso.

En otros casos, me encontré que el referente empírico enriquece o abona elementos novedoso a las investigaciones realizadas sobre el tema. Siguiendo el ejemplo sobre la formación étnica; me encontré con expresiones de egresados que mencionan que el BIC les ayuda a mirar de manera crítica la organización política y social de su comunidad, esto enriquece los estudios de agenciamiento étnico, que en su mayoría analizan la agencia étnica de las comunidades frente a otras y dejan de lado la descripción de una agencia intraétnica.

Cabe señalar que las notas de campo me sirvieron en muchas ocasiones para triangular la información que obtuve mediante las entrevistas. De esta manera complementé información sobre las expresiones de los egresados, en otras las observaciones escritas en las notas de campo permitieron describir de mejor manera lo expuesto por los informantes, esto lo hice tomando en cuenta lo mencionado por Lahire (2008), de que las personas muchas veces son buenas para hacer las actividades. Sin embargo, cuando se les pide una exposición sobre su quehacer no son los mejores en expresarlo.

El haber pedido a los egresados narraciones sobre su experiencia en el BIC fue fructífero, ya que abonó correlatos para objetivar la trascendencia de la escolaridad en ellos. La tabla 3 muestra dos ejemplos de narraciones de dos egresados en los que se puede evidenciar un correlato.

Tabla 3. Correlatos de dos informantes

Experiencia	Actualidad	Correlato
<p>Yenith: “[E]n el BIC hacíamos recorridos [...] y ahora los hago, y yo recuerdo que ahí se me daba conversar con la gente, relacionarme con la gente y ahí aprendí [se refiere al BIC] a perder el miedo”</p> <p>Teodomiro: “En el BIC nos enseñaron computación, los programas y a escribir en la computadora”</p>	<p>Yenith es directora del IMM (Instituto Municipal de la Mujer) menciona que tiene que relacionarse con la gente</p> <p>Teodomiro migra a la ciudad a trabajar; el BIC le permitió dejar de trabajar de albañil, oficio al que iba destinado a realizar junto a su padre. Lo dejó y consiguió un trabajo en una vinatería en la que tiene que llevar las cuentas en la computadora</p>	<p>Las relaciones que entabla Yenith actualmente en su trabajo tienen como correlato los recorridos que hacía en el BIC, en el que conversaba y se relacionaba con la gente.</p> <p>Que Teodomiro pueda llevar las cuentas mediante el uso de la computadora en la vinatería tienen como correlato el aprendizaje de informática que le compartieron sus asesores en el BIC</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

La tabla 3 ejemplifica el caso de experiencias académicas de dos egresados, que comparten aprendizajes en el BIC y que guarda relación con las labores que realizan en su vida actual. Lo que lleva a construir una tercera columna para identificar los correlatos existentes. La manera en que las narraciones de los egresados sobre su experiencia en el BIC cobran sentido para comprender la trascendencia que ha tenido en su vida. Descifré ciertas unidades de las narraciones de los egresados para ir comprendiendo la correlación que guardan con la vida que llevan hoy (véase el capítulo apartado 2.1, dedicado a objetivar la trascendencia de la escolaridad).

Quiero señalar que a veces retomé el enfoque sociológico, porque al realizar el análisis encontré patrones que me llevaron a agrupar a los informantes. Asimismo, acudí a la psicología, ya que en ciertos momentos el análisis de casos individuales permitió ciertas comprensiones detalladas.

Descripción densa como presentación del informe final: la voz de los egresados
 El resultado de la etnografía es ante todo una *descripción* con la intención de “conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que se hizo el estudio” (Rockwell, 2009, p. 22). En ese sentido, es posible indicar que en esta investigación el análisis no solo puso orden al caos de información que dejó el trabajo de campo. También, permitió construir párrafos que dieron lugar al escrito

final. Lo anterior con la idea de conservar la voz de los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores; es decir, no busqué hablar *de* los egresados ni *por* los egresados, sino construir un escrito en los que los egresados tomaran la voz y mencionaran por ellos mismos la trascendencia de haber cursado estudios de bachillerato.

Para conseguir presentar la voz de los egresados fue importante acercarme a la *descripción densa*. De acuerdo con Geertz (2001) la *descripción densa* es una especie de relato que muestra las estructuras de interpretación que desentrañan las estructuras de significado de los informantes. Para ello es necesario recopilar datos desde diferentes estrategias (entrevistas, notas de campo) de tal manera que las expresiones de los informantes no solo se interpreten desde lo que enuncian, sino que se tomen en cuenta elementos que parecen arbitrarios, pero que permiten una interpretación detallada de las expresiones de los informantes. Mediante la *descripción densa* se muestran a detalle las visiones de los informantes, ofreciendo con ello una interpretación amplia y justificada de sus razonamientos. Además, que se conservan las relaciones particulares que se construyen en la localidad en la que se realizó el trabajo de campo (Rockwell, 2009).

En esta investigación se puede observar párrafos en los que se contrasta o se amplía la visión de los informantes con las notas de campo. Desde un carácter narrativo combiné la información dando realce a la visión de los informantes; para este alcance, me acerqué a novelas literarias que me permitieron ampliar mi acervo lingüístico para describir y enlazar armónicamente la información que recopilé.

Para finalizar este subapartado, quiero señalar que muchos lectores y críticos al leer la presentación de la descripción densa de una investigación de corte etnográfico critican al investigador mencionando que lo que ha realizado es solo una monografía, con ello desestiman y descalifican el trabajo analítico en el que el investigador tuvo que categorizar y pensar la manera en que respetara la voz de los informantes; para ello se “propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (Rockwell, 2009, p. 23). A mi

juicio, la *descripción densa* permite al investigador salir del hermetismo academicista que busca mediante un lenguaje rimbombante autodenominarse válido.

3.3 Los egresados que participaron en la investigación

La tabla 4 presenta a los 22 egresados en los que se basó la investigación. Se enlista por género, poniendo en primer lugar de manera azarosa a informantes mujeres. Quiero señalar que como protocolo ético les expuse a los informantes los objetivos de la investigación, ellos estuvieron de acuerdo en participar sin mantener anonimato alguno, siempre y cuando la información compartida sea para fines exclusivamente educativos. Por lo anterior, tengo las conversaciones grabadas o archivadas (para el caso de las conversaciones vía chat de Facebook) con el consentimiento informado de los participantes.

Las generaciones se presentan en la segunda columna; se puede dividir en tres grupos de generaciones de informantes, egresados de la primera generación, generación intermedia y como los casos de Carolina, Emmanuel (generación 2014-2017), Zaid (generación 2015-2018) y Yahir (generación 2017-2020), quienes egresaron recientemente del BIC. Lo anterior permitió tener información comparativa que dio como resultado un análisis más amplio. Por ejemplo, la comparación permitió mostrar que para las primeras generaciones -que hablan su lengua materna- el cursar estudios en el BIC tiene una trascendencia en el aprendizaje de la escritura de su lengua materna, mientras que para las generaciones recientes -que ya no hablan su lengua materna- adquiere una trascendencia en el interés de aprender o que aprendan sus hijos a hablar y escribir su lengua materna (véase capítulo 7). Lo anterior lleva a que haya una diferencia de edades entre los informantes; los egresados con mayor edad son Celso con 39 años y Epifania con 37 años. Celso menciona que después de culminar la secundaria dejó de estudiar un tiempo, ya que se fue a trabajar a la ciudad para ayudar a su familia. Por su parte, los egresados con menor edad son Yahir con 19 años y Carolina y Emmanuel con 22 años.

La localidad de Mazatlán Villa de Flores a las que pertenecen la mayoría de los informantes -y sus padres- es a la cabecera municipal, solo en nueve casos pertenecen a agencias o rancherías del municipio.

En la novena columna de la tabla 4 se presentan los códigos con los que se organizaron las entrevistas; al inicio de la codificación se presenta con una letra la manera en que se realizó la entrevista, siendo con P las siete que se realizaron de manera presencial, con C las ocho vía chat de Facebook y por último con la letra Z las siete conversaciones virtuales vía la plataforma de Zoom. Con la intención de evitar confusiones o complicaciones en la lectura de la investigación, cuando se cita a algún egresados solo se deja entre paréntesis la generación a la que pertenece el egresado. Sin embargo, el lector puede regresar a la tabla 4 para conocer la codificación de la entrevista a la que pertenece la intervención del egresado.

El lugar de residencia de los egresados entrevistados se ubica entre Mazatlán Villa de Flores y la Ciudad de México. Solo en los casos de Hermelinda y Arturo sus lugares de residencia son distintos, Hermelinda por cuestiones de trabajo radica en Tijuana y Arturo por situaciones escolares vive en Alotepec, Mixe, lugar en el que cursa estudios universitarios. En general, los egresados indican que migran por temporadas a la Ciudad de México para trabajar, por lo que es difícil afirmar un lugar de residencia concreto, solo en los casos de Lourdes, Araceli y Celso es posible afirmar que se establecieron en Mazatlán Villa de Flores y en el caso de Emmanuel en la Ciudad de México.

Respecto al estado civil de los egresados y de los hijos que tienen se puede observar que 13 son solteros, cinco casados y cuatro separados. La mayoría ha formado familia con uno o máximo tres hijos, como en los casos de Epifania y Celso.

Tabla 4. Egresados que participaron en la investigación

Nombre	Generación BIC	Edad	Localidad de origen	Situación lingüística	Escolaridad/Ocupación	Residencia	Estado civil/hijos	Código entrevista	Origen padres	Situación lingüística padres	Escolaridad/trabajo padres	Hermanos	Escolaridad/trabajo hermanos
1. Epifania	(2001-2004)	37	Mazatlán, Centro	Bilingüe	Bachillerato Ama de casa Educación inicial	Mazatlán Villa de Flores	Casada/ 3	P22-10-19	Mazatlán Villa de Flores	Mazateco	Mamá: 3º primaria/ ama de casa Papá: no estudió/ campesino	3/5	Secundaria/amas de casa y empleadas domésticas
2. Yenith	(2001-2004)	34	Mazatlán, Centro	Español	Bachillerato Instituto Municipal de la Mujer (IMM) Ama de casa	Mazatlán Villa de Flores	Casada/ 2	P15-10-19	Mazatlán Villa de Flores	Bilingüe	Mamá: 5º primaria/ama de casa Papá: Licenciado en educación primaria/profesor jubilado	3/4	Preparatoria, 1 hermano con licenciatura/profes or de educación primaria y amas de casa
3. Lourdes	(2004-2007)	33	Mazatlán, Centro	Bilingüe	Bachillerato/ Ama de casa DIF Comerciante	Mazatlán Villa de Flores	Separada/ 1	P03-10-19	Mazatlán Villa de Flores	Mazateco	Mamá †: 3º de primaria/ama de casa Papá: 3º de primaria/ campesino	4/5	Maestría/ profesor del BIC 3 secundaria/ campesinos
4. Araceli	(2009-2012)	27	Piedra de León	Bilingüe	Bachillerato/ Ama de casa Estilista	Mazatlán Villa de Flores	Separada/ 1	C06-05-2021	Piedra de León	Bilingüe	Mamá: 5º de primaria/ ama de casa Papá: 4º de primaria/ campesino	2/4	Secundaria y una hermana estudiante del BIC/ama de casa y empleada doméstica y albañil
5. Hermelinda	(2011-2014)	24	Mazatlán, Centro	Bilingüe	Licenciada en agronomía/empleada en una empresa	Tijuana	Soltera/ 0	Z08-02-2021	Mazatlán Villa de Flores	Bilingüe	Mamá: 5º de primaria/ ama de casa Papá: primaria/ campesino	1/4	Secundaria y un hermano que estudia el BIC/campesino y albañil
6. Betsabé	(2015-2018)	24	Mazatlán, Centro	Español	Bachillerato/ Papelería	Ciudad de México	Soltera/ 0	Z22-02-2021	Mazatlán Villa de Flores	Español	Mamá: Secundaria/ ama de casa Papá: Secundaria/ campesino y albañil	1/2	Bachillerato (BIC)/ atiende una tienda de ropa

7. Elizabeth	(2015-2018)	23	La Toma	Español	Bachillerato/ Empleada doméstica Tienda de ropa	Ciudad de México	Soltera/ 0	Z09-08-2021	La Toma	Bilingüe	Mamá: 2º de primaria/ ama de casa y empleada doméstica Papá: Secundaria/ campesino y albañil	3/4	Secundaria y un hermano estudia el BIC/empleada doméstica y albañil
8. Trinidad	(2015-2018)	23	Mazatlán, Centro	Español	Bachillerato/ Secretaria de Bienestar	Mazatlán Villa de Flores	Soltera/ 0	C25-02-2021	Mazatlán Villa de Flores	Bilingüe	Mamá: Secundaria/ ama de casa y empleada doméstica Papá: Primaria/ campesino y albañil	1/3	Dos hermanos que estudian primaria y secundaria/ en labores de la casa y el campo
9. Miriam	(2013-2016)	23	Aguacatitla	Español	Bachillerato/ Encargada zapatería Empleada doméstica	Ciudad de México	Soltera/ 0	C02-03-2021	Aguacatitla	Bilingüe	Mamá: Secundaria/ ama de casa y empleada doméstica Papá: Secundaria/ campesino y jardinero	1/4	Dos estudian primaria y una hermana secundaria/ ayudan en labores de la casa y el campo
10. Carolina	(2014-2017)	22	Mazatlán, Centro	Español	Bachillerato/ Estilista	Mazatlán Villa de Flores	Soltera/ 0	Z15-02-2021	Mazatlán Villa de Flores	Español	Mamá: Secundaria/ ama de casa Papá: Secundaria/ comerciante	1/2	Bachillerato (BIC) / Ciber-internet
11. Celso	(2001-2004)	39	Mazatlán, Centro	Bilingüe	Maestría/Profesor del BIC	Mazatlán Villa de Flores	Separado/ 3	P15-10-19	Mazatlán Villa de Flores	Mazateco	Mamá: 3º de primaria/ama de casa (t) Papá: 3º de primaria/ campesino	1/5	Secundaria y primaria, una hermana que estudió el BIC/ campesino, ama de casa y comerciante
12. Óscar	(2001-2004)	35	Mazatlán, Centro	Bilingüe	Bachillerato/ Educación para adultos Campesino	Mazatlán Villa de Flores	Soltero/ 0	P02-10-19	Mazatlán Villa de Flores	Mazateco	Mamá: 3º primaria/ ama de casa Papá: no estudió/ campesino	3/5	Primaria, Secundaria/ dos campesinos y taqueros y dos amas de casa y empleadas domésticas
13. Germán	(2003-2006)	34	La Ihualeja	Bilingüe	Bachillerato/ Panadería Campesino	Ciudad de México	Casado/ 2	P04-11-19	La Ihualeja	Mazateco	Mamá: 3º primaria/ ama de casa Papá: 2º de primaria/ campesino	2/2	Licenciado en Educación/

14. Abel	(2010-2013)	28	El Sabino	Bilingüe	Bachillerato/ Comerciante Campesino	Mazatlán Villa de Flores	Soltero/ 0	C08-06-2021	El Sabino	Bilingüe	Mamá: 3º primaria/ ama de casa Papá: 3º primaria/ campesino	2/5	Secundaria/ dos amas de casa y dos campesinos y albañiles
15. Víctor	(2010-2013)	28	El Sabino	Bilingüe	Licenciado en administración/empresa de automóviles	Ciudad de México	Casado/ 1	C17-08-2021	El Sabino	Bilingüe	Mamá: primaria/ ama de casa Papá: primaria/ campesino y albañil	3/4	Secundaria y dos bachillerato/ ama de casa, empleada doméstica y un campesino y albañil.
16. Edgar	(2011-2014)	25	Mazatlán, Centro	Español	Licenciado en enfermería/ enfermero	Ciudad de México	Soltero/ 0	Z09-02-2021	Mazatlán Villa de Flores	Español	Mamá: Primaria/ ama de casa Papá: 5º primaria/ albañil	1/2	Bachillerato/ atiende una tienda de ropa
17. Teodomiro	(2011-2014)	25	Piedra de León	Bilingüe	Bachillerato/ Tablaroquero Campesino	Ciudad de México	Separado/ 1	C16-06-2021	Piedra de León	Bilingüe Madre: Mazateco	Mamá: 3º primaria/ ama de casa Papá: 3º primaria/ campesino y albañil	1/3	Secundaria/ amas de casa y empleadas domésticas.
18. Arturo	(2015-2018)	24	La Ihualeja	Bilingüe	Estudiante Licenciatura UESA/ Comerciante	Alotepec, Mixe	Soltero/ 0	Z17-08-2021	La Ihualeja	Bilingüe	Mamá: primaria/ ama de casa Papá: primaria/ campesino	2/3	Secundaria y estudiante de bachillerato (BIC)
19. Sergio	(2015-2018)	24	Mazatlán, Centro	Bilingüe	Bachillerato/ Taquería	Ciudad de México	Soltero/ 0	C13-02-2021	Mazatlán Villa de Flores	Bilingüe	Mamá: Secundaria/ ama de casa Papá: Secundaria/ campesino y comerciante	1/1	Ninguno
20. Zaid†	(2015-2018)	24	Mazatlán, Centro	Español	Bachillerato/ Organizador deportivo en el municipio Campesino	Mazatlán Villa de Flores	Soltero/ 0	P08-11-19	Mazatlán Villa de Flores	Bilingüe	Mamá: Preparatoria Papá: Licenciado en educación primaria/ profesor de educación primaria	1/3	Estudiantes de primaria y secundaria
21. Emmanuel	(2014-2017)	22	Mazatlán, Centro	Español	Bachillerato/ Call Center	Ciudad de México	Casado/ 1	C20-11-19	Mazatlán Villa de Flores	Español	Mamá: Secundaria/ empleada en una tienda de ropa Papá: Secundaria/ albañil	1/2	Estudiante de licenciatura
22. Yahir	(2017-2020)	19	San Simón	Español	Bachillerato/ Ciber internet	Ciudad de México	Soltero/ 0	Z20-0p2- 2021	San Simón	Español	Mamá: Secundaria/ ama de casa Papá: Secundaria/ comerciante	2/2	Bachillerato/ Estilista

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Se puede observar un descenso en el número de hijos si los comparamos con las familias que formaron sus padres, que van de tres a cinco hijos, como se observa en la penúltima columna. Aunque en esta investigación no se mostró evidente, es posible decir que la escolaridad se encuentra incidiendo en la elección de casarse o mantenerse soltero y en la planificación del número de hijos, ya que en varios casos (como el de Hermelinda y Arturo) postergan el matrimonio debido a cuestiones escolares o laborales.

La situación lingüística de los egresados es algo semejante a la situación lingüística de sus padres, solo que en el caso de los padres todavía hay algunos que son monolingües. En el caso de los egresados 12 son bilingües (hablan su lengua materna y español) y diez solo hablan español. Por su parte, se puede encontrar que en cinco casos de egresados sus padres solo hablan su lengua materna (en el caso específico de Teodomiro su mamá habla solo su lengua materna). En cinco casos de egresados, sus padres solo hablan español, al observar a detalle los casos, se puede interpretar que se trata de padres de egresados jóvenes, por lo que es posible interpretar que al igual que sus hijos crecieron en un ambiente de negación de su lengua materna. En 12 casos de egresados sus padres son bilingües. Un análisis más amplio respecto al fortalecimiento y revitalización lingüística se puede encontrar en el capítulo 7.

La escolaridad de los egresados y sus hermanos es mayor a la de sus padres (véase las columnas seis, 12 y 14). De los 22 egresados que entrevisté Hermelinda, Celso, Víctor, Edgar y Arturo cuentan con licenciatura; en el caso específico de Celso cuenta con una maestría en España y Arturo se encuentra culminando la licenciatura. En el caso de los 17 egresados restantes, solo cuentan con estudios de bachillerato y en algunos casos como el de Betsabé y Emmanuel tienen la aspiración de concluir estudios universitarios. Por su parte, en sus hermanos se puede observar que todos ya cuentan con estudios de secundaria y algunos bachillerato, solo en algunos casos como el de Óscar hay un hermano que solo estudió la primaria, en esos casos se debe a que son los hermanos mayores, esto porque al ser los mayores tienen la responsabilidad de salirse de la escuela para empezar a trabajar y apoyar en el gasto familiar. En el

caso de Miriam se observa que tiene hermanos pequeños que se encuentran estudiando la primaria, pero que la familia tiene la expectativa de que continúen estudiando la secundaria y el bachillerato. Ahora bien, la escolaridad de los padres en su mayoría es significativamente menor que la conseguida por los egresados y sus hermanos, ya que en su mayoría los padres solo cuentan con los primeros años de primaria, solo en siete casos de egresados sus padres cuentan con secundaria y en los casos de Yenith y Zaid sus papás cuentan con una licenciatura, ya que migraron desde pequeños del municipio. La mayoría de los padres son adultos mayores y cuentan que en la región solo existían los primeros años de primaria y para asistir a la secundaria debían de migrar y dejar de lado el trabajo agrícola. En los casos de los padres que ya cuentan con secundaria y bachillerato se debe a la masificación de la escolaridad que permitió su llegada a algunas agencias.

La escolaridad media que consiguen los egresados los lleva a trabajos distintos a los de sus padres que solo tienen los primeros años de primaria y de sus hermanos que solo cuentan con secundaria. Los egresados trabajan en distintos programas de gobierno municipal, en empresas; en la columna seis de la tabla 4 presento los trabajos que han desarrollado los egresados entrevistados. Con los trabajos que adquieren es posible decir que salen de los trabajos tradicionales a los que se dedicaban sus predecesores, que solo tienen que ver con trabajos del hogar o empleadas domésticas en el caso de las mujeres y en el campo o la albañilería para el caso de los varones. Quiero señalar que, aunque los egresados entrevistados combinan las nuevas labores con el trabajo agrario, esta última la realizan en sus estancias en el municipio. Para el caso de las mujeres el trabajo en un programa de gobierno es combinado con la labor de ama de casa. Para un análisis más detallado sugiero la lectura del capítulo 6, dedicado a analizar la formación para el trabajo que recibieron los egresados del BIC.

En general, es posible mencionar que los egresados junto con algunos de sus hermanos son los primeros en sus familias en alcanzar mayor escolaridad, lo anterior suma elementos para dedicar un trabajo para analizar la trascendencia del bachillerato en sus vidas.

4. Mazatlán Villa de Flores: entre la tradición y la modernidad

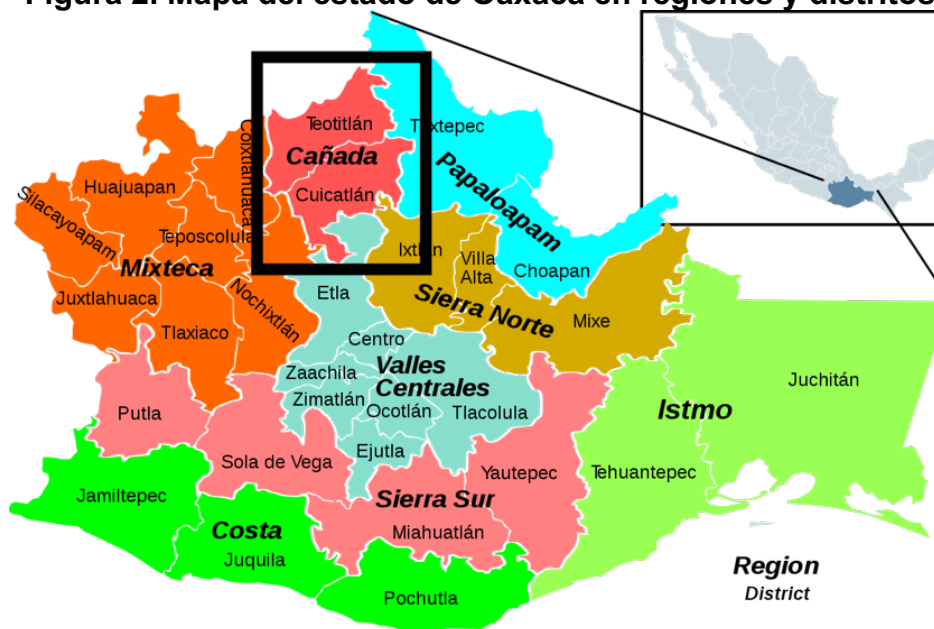
El contexto en el que se desenvuelven los egresados determina de algún modo la trascendencia del bachillerato en sus vidas. En ese sentido, el presente capítulo describe algunos aspectos importantes sobre la vida en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. Presento datos generales hasta aspectos que tienen que ver con las maneras en que viven y elementos propios como es el caso de su herencia indígena de los habitantes del municipio.

4.1 La vida en Mazatlán Villa de Flores: un municipio rural-indígena

Un municipio en el centro de la cañada oaxaqueña

Mazatlán Villa de Flores es uno de los 570 municipios que conforman al estado de Oaxaca; se encuentra establecido dentro del distrito de Teotitlán de Flores Magón en la región de la Cañada⁴⁰ (véase la figura 2). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Mazatlán Villa de Flores es habitado por 12, 722 personas (6, 489 mujeres y 6, 233 hombres) (INEGI, 2020).

Figura 2. Mapa del estado de Oaxaca en regiones y distritos

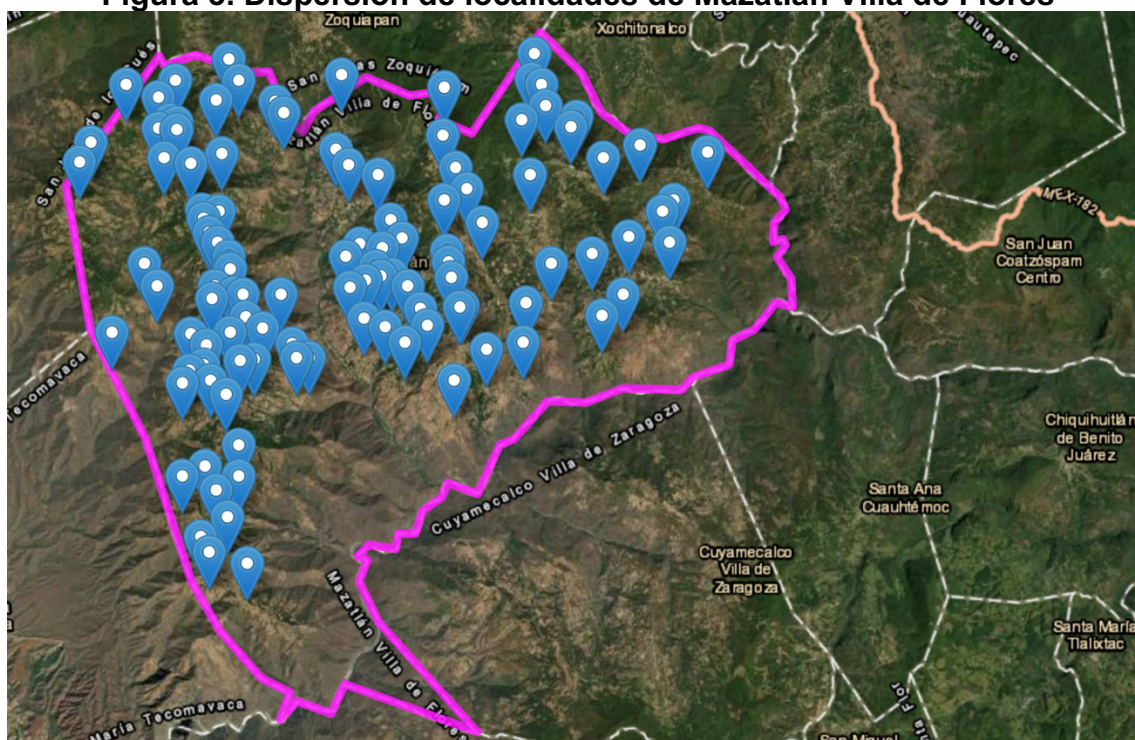


Fuente: Elaboración propia con base en información de internet.

⁴⁰ En el año 2022 se aprobó ante el congreso local una reforma al artículo 28 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, en el que se cambia el nombre de la región. Por tanto, actualmente lleva el nombre de Sierra de Flores Magón con la intención de recordar a Ricardo Flores Magón. Sin embargo, los habitantes aún se refieren a la región como región cañada, por ello utilizo dicho nombre.

Según el INEGI (2020), el Municipio de Mazatlán Villa de Flores cuenta con 110 localidades, las cuales se encuentran distribuidas en los 182.2 Km² del territorio que conforma el municipio. “En mi estancia en el municipio me di cuenta de que muchas de las localidades son pequeñas rancherías o pequeños barrios formados por familias. Por ejemplo, de camino al municipio cerca de la comunidad de La Ihualeja me encontré con un pareja denominado “los Huitrón”, denominado así, porque ahí habitan ocho familias que llevan el apellido Huitrón” (N25-03-2019). La figura 3 muestra la dispersión de las 110 localidades en el territorio que ocupa el municipio.

Figura 3. Dispersión de localidades de Mazatlán Villa de Flores



Fuente: Elaboración propia con base en información de internet.

Para llegar a Mazatlán Villa de Flores desde la capital oaxaqueña se recorren aproximadamente siete horas en transporte terrestre; el mayor tramo del camino se encuentra pavimentado, pero es peligroso, debido a que para llegar al municipio se tienen que recorrer tramos reducidos con curvas cerradas. El tramo que se recorre de terracería consta de una hora y media. Sin embargo, en tiempo de lluvia los caminos se vuelven intransitables, por lo que generalmente se reducen las salidas del municipio. En mis expediciones al municipio (hasta antes

que llegara la pandemia del covid-19) logré observar que se encontraban iniciando trabajos de pavimentación de la carretera que lleva hasta la cabecera municipal.

Cuando partí la primera vez hacia Mazatlán, sólo tenía nociones sobre la manera en cómo llegar. Mis padres que fueron profesores rurales en esa zona me comentaron que no llevara mi coche, ya que el camino era demasiado peligroso debido a las curvas cerradas y a los autobuses que transitan generalmente robando carril o rebasando en curva. Sin embargo, pudo más mi comodidad y decidí llevar mi coche. Para llegar al municipio desde la ciudad de Oaxaca, tuve que tomar la carretera libre que lleva a Tehuacán, Puebla. Hasta llegar a Teotitlán de Flores Magón, municipio y cabecera distrital a la que pertenece Mazatlán Villa de Flores el viaje me pareció demasiado sencillo y una exageración de mis padres al prevenirme del camino; había curvas, una que otra cerrada, pero en ningún momento me intimidaron. Pero lo que no comprendía era que el viaje peligroso apenas comenzaría. Aún recuerdo mi expresión de asombro a la respuesta que recibí al preguntar sobre el camino que conduce a Mazatlán Villa de Flores: “es por allá arriba, rumbo a Huautla de Jiménez, de ahí te sigues hasta llegar al plan de Guadalupe. Estando ahí te desvías y tomas el camino de terracería, luego luego ahí dice que es el camino para Mazatlán Villa de Flores [el sujeto señala hacia el cerro]”.

Me adentré en la nueva ruta, iba demasiado alerta con la intención de captar y memorizar lo más que pudiera del viaje. A los cinco minutos de camino empezaron las curvas cerradas, una tras otra; de ahí llegué a la conclusión de muchos que transitan por esa carretera “al menor descuido del conductor puede provocar un accidente, sobre todo al ver que en cada tres curvas se encontraban cruces o capillas en memoria de fallecidos por accidentes automovilísticos” (N18-03-2019). Las curvas siguieron aproximadamente una hora, hasta llegar a la punta del cerro; desde ahí se veía Teotitlán de Flores Magón y a lo lejos otra urbe que induje era Tehuacán, Puebla. La punta del cerro es el final de la cordillera para redireccionar el camino hacia lo que podríamos describir orienta hacia el centro de los cerros; en aproximadamente 20 minutos empecé a sentir un cambio

brusco de clima, olvidando por completo el fuerte calor y bochorno de Teotitlán de Flores Magón. El clima empezó a sentirse templado y húmedo, por lo que decidí parar para ponerme mi abrigo; me detuve en un lugar llamado Puerto de la Soledad, lugar donde se apreciaban a lo lejos comunidades entre los cerros. Me decidí abordar para seguir mi viaje, ya que empezaba a caer una especie de neblina. En el recorrido miraba los cerros y los observaba completamente verdes y húmedos, de repente empezó una pequeña brisa que a los tres minutos se terminó.

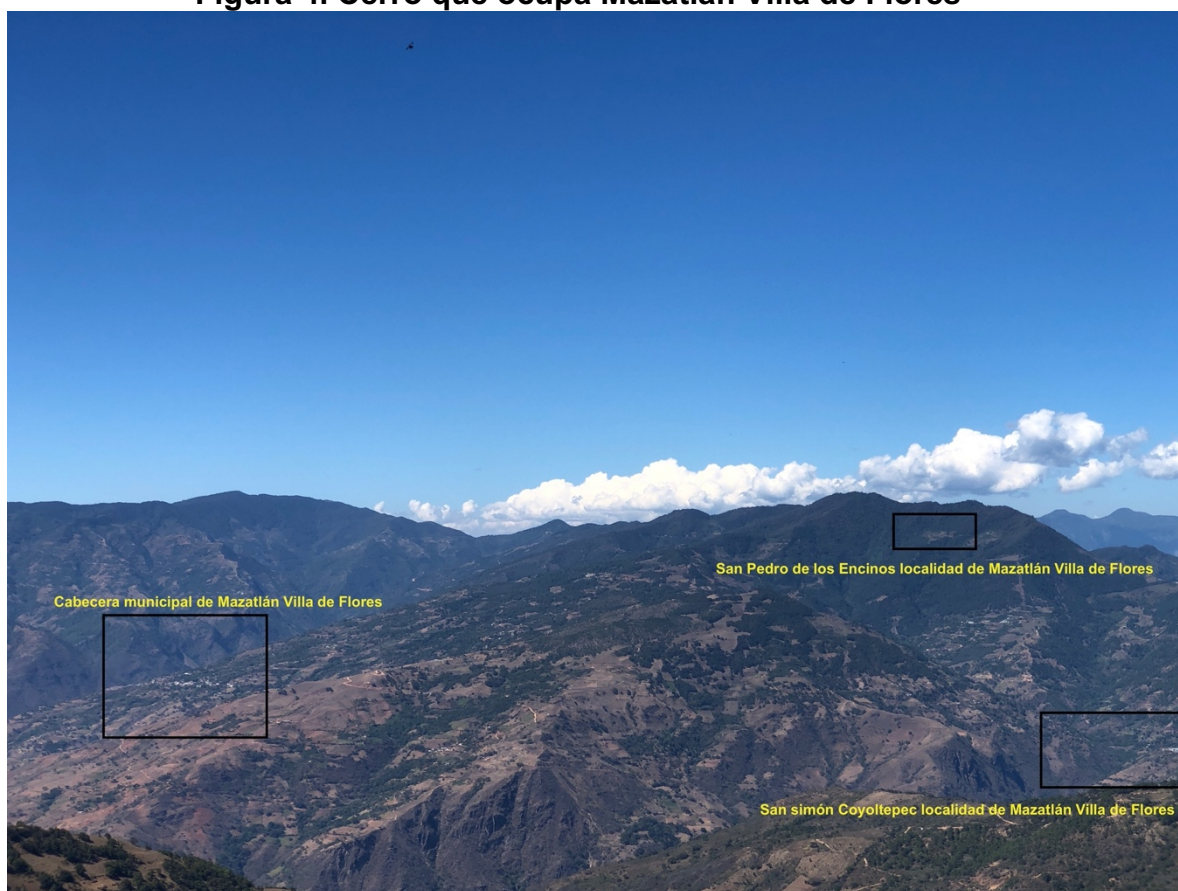
De repente, observé un letrero que prevenía la llegada al Plan de Guadalupe, por lo que decidí ir un poco despacio con la intención de que no me tomara por sorpresa. Al llegar al Plan de Guadalupe no fue necesario preguntar por el camino a Mazatlán Villa de Flores, ya que había un letrero que indicaba el camino. Ingresé a un camino de terracería, el cual se encontraba lodoso, era el indicio que dejó la lluvia del día anterior. Sentí el camino como si regresara a Teotitlán, pero por otra vía, sobre todo porque a los 15 minutos de viaje empecé a descender. A los 20 minutos de viaje nuevamente me tuve que poner el abrigo. Sin embargo, al llegar a La Ihualeja (agencia de Mazatlán Villa de Flores) se empezó a nublar, paré para preguntar cuanto tiempo me restaba para llegar a la cabecera municipal, a lo que un señor me comentó que otros 30 minutos de viaje. Al salir de La Ihualeja me encontré con una presa que llamó mi atención y a escasos 500 metros se encontraba el panteón de la agencia. En mi descenso nuevamente sentí el cambio climático que me llevó a quitarme el abrigo; el clima se sentía caluroso, pero sin llegar al bochorno que se siente en Cuicatlán o Teotitlán de Flores Magón.

De repente, entré en un tramo pavimentado, al parecer ya estaba llegando a la cabecera municipal, en lo particular me impresionó ver que en la avenida principal había dos hoteles, la mayoría de las casas que vi eran de material y en algunos casos de dos plantas. La iglesia, una obra que se impone en el municipio por su altura y la antigüedad, se erigió en lo que parece ser el centro de la comunidad. Justo a lado de la iglesia se encuentra el palacio municipal y un auditorio en el que parece se reúnen en las tardes a jugar fútbol o basquetbol.

Recorrí la cabecera municipal, en una papelería se mostraba un cartel en el que se ofrecían fichas de internet, acudí al lugar para comprar una ficha y avisar a mis familiares que había llegado a mi destino. En general el internet me pareció bueno como para encontrarme dentro de la sierra, una gran ventaja para estar en un lugar fuera de la urbe.

Revisé mi ubicación en el mapa de mi celular y me di cuenta de que el municipio de Mazatlán Villa de Flores ocupa un cerro, en el cual algunas agencias se encuentran ubicadas en la parte alta y otras en la parte más baja de la montaña, lo que hace que el clima sea variado. A mi parecer, el municipio de Mazatlán Villa de Flores se encuentra junto con el municipio de Cuyamecalco Villa de Zaragoza en el centro de la región Cañada. La figura 4 muestra el cerro que ocupa el municipio de Mazatlán Villa de Flores.

Figura 4. Cerro que ocupa Mazatlán Villa de Flores



Fuente: fotografía propia tomada desde Buenos Aires, Cuyamecalco Villa de Zaragoza.

Con las visitas que realicé a algunas agencias confirmé la variedad de climas que se concentran en el municipio de Mazatlán. Lo anterior tiene que ver con la posición que ocupa cada localidad en el cerro. Por ejemplo, la figura 4 muestra que la cabecera municipal de Mazatlán Villa de Flores se encuentra a la mitad del cerro, por lo que el clima es templado. Sin embargo, no sucede lo mismo para sus localidades como San Pedro de los Encinos, que se encuentra en la parte alta de la montaña, por lo que ahí se vive en un clima templado y frío que alberga una zona boscosa. Por su parte, San Simón Coyoltepec se encuentra en las faldas del cerro que ocupa Mazatlán, por lo que el clima es cálido, al grado de hacer bochorno albergando una vegetación semidesértica. Cabe señalar que hay temporadas en que el clima templado y frío envuelve el cerro, cayendo neblina todas las tardes. Asimismo, las temporadas de lluvia son largas en el municipio, llegando a ser intransitables las brechas de terracería. De acuerdo con mi experiencia en el lugar, puedo confirmar lo que indica Mora (2022), quien dice que la geografía de la región es variada al grado que las comunidades muestran características diversas, por lo que no encaja la denominación “Cañada” que describe solo a los lugares ubicados en la parte baja de la región. Mora (2022) recupera informes para sostener tres microrregiones de la Cañada: Sierra Mazateca, Sierra Cuicateca y Teotitlán-Cuicatlán.⁴¹ En ese sentido, el municipio de Mazatlán Villa de Flores se encuentra dentro de la microrregión Sierra Mazateca.

El tener en cuenta las diferencias geográficas lleva a considerar que también existen diferencias culturales, políticas y económicas. En los siguientes apartados se realiza un acercamiento a los aspectos culturales, políticos y económicos de Mazatlán Villa de Flores.

⁴¹ En esta microrregión se encuentra la Reserva de la Biosfera Tehuacán-Cuicatlán que debido a su clima semiárido alberga una extensa variedad de cactáceas.

La herencia indígena y comunitaria en la vida cotidiana

Mazatlán Villa de Flores es un municipio indígena en el que según el INEGI (2020) 12, 402 habitantes (de un total de 12, 722 personas) se auto adscriben indígenas. En el municipio se habla la lengua *mazateca*.⁴²

De acuerdo con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2023) los antecedentes históricos de la cultura mazateca provienen del grupo - olmeca-xicalana, asentados en el año 850. Según el INPI (2023) la Sierra Mazateca se encontraba organizada en dos señoríos: los *mazatecos* de Huautla de Jiménez y los *mazatecos* de Mazatlán, los cuales quedaron subordinados en 1450 a los mexicas. Para el año de 1519 los mazatecos encontraron en los españoles la posibilidad de independizarse de los mexicas, por lo que decidieron aliarse con Hernán Cortés y quedar subordinados al dominio español. Pese a la colonización, además de su lengua materna, hay varios elementos ancestrales que aún sobreviven de la cultura mazateca.

Me parece interesante hacer uso de la ficción histórica (White, 2005) para describir lo que pudo ser la llegada de los habitantes a la zona que hoy ocupan y la manera en que sobrevivió gran parte de su cultura. De acuerdo con los datos reseñados en el párrafo anterior, los *mazatecos* provienen de los olmecas. En este sentido, se puede decir que la búsqueda de nuevas tierras o diferencias internas llevaron a un grupo de olmecas a migrar a nuevas tierras ubicándose así en los espacios como Huautla de Jiménez y Mazatlán Villa de Flores. La subordinación ante los mexicas no implicó cambios significativos para la cultura *mazateca* salvo el pago de tributos. Por su parte, la colonización española generó en el pueblo de Mazatlán la pérdida de varios elementos culturales. Sin embargo, sobrevivieron a la adversidad su lengua materna, algunos rasgos que tienen que ver con su identidad étnica como su visión sobre el mundo y organización política (como se verá más adelante). La colonización española también agregó el catolicismo y las fiestas en honor a su santo patrono y actualizó la fiesta de los

⁴² El término *mazateco* proviene del náhuatl que significa *persona de los venados*. Al parecer el llamar *mazateco* a las personas de esa zona fue un adjetivo exterior (Boege, 1988).

fieles difuntos (o día de muertos).⁴³ A mi juicio, el que hayan sobrevivido diversos elementos culturales de los *mazatecos* (como es el caso de la lengua materna) tiene que ver con los lugares geográficos en los que se asentaron, que incluso hoy, son difíciles de acceder.

De acuerdo con Boege (1988) el mote *mazateco* proviene del exterior, pero poco a poco se ha ido interiorizando entre las personas de la zona. De manera interna los *mazatecos* se autodenominan *ha shuta enima* [los que trabajamos el monte, humildes, gente de costumbre]. Para el caso específico de los habitantes de Mazatlán Villa de Flores corroboré que operan las dos denominaciones. En mi estancia en el municipio platicué de manera imprevista con varias personas, entre los temas que abordé fueron por qué les dicen *mazatecos*, recuerdo lo que me indicó un señor que me dio un aventón a la cabecera municipal: “lo de *mazateco* es por nosotros que somos de Mazatlán, ya que fuimos un lugar importante en la historia de la región; según sé acá era la capital de la cultura, por lo que de allá viene lo de *mazateco*, por Mazatlán”. En la expresión de este señor se puede ubicar rasgos que van más allá de la interiorización de un mote exterior, se lo apropian de manera orgullosa para dar a conocer la importancia de su municipio en la historia de la región.

Por otro lado, me parece interesante decodificar la mirada interna que tienen sobre sí los *mazatecos* al autodenominarse *ha shuta enima* (los que trabajamos el monte, humildes, gente de costumbre). Boege (1988) analiza la autodenominación e indica que lo de “humildes” tiene que ver con su posición frente a su vencedor al ser “humillados”. Por su parte, “gente de costumbre” proviene de los rituales organizados del grupo en la que dan relaciones de alianza y cimentan lealtades que norman las conductas internas (Boege, 1988). Ahora bien “los que trabajamos el monte” alude a su labor campesina que trabaja la tierra y que vive de lo que en ella se siembra, Boege (1988, p. 20) apunta: “[e]n

⁴³ La festividad y rito en Mazatlán se encuentra ligada a la religión católica, religión predominante entre las personas del municipio; la fiesta patronal celebrada en la semana del 15 de mayo dedicada a la virgen del rosario y la fiesta de los fieles difuntos en el mes de noviembre dan cuenta en cierta manera de la identidad mazateca, ya que en esas fechas los habitantes se reúnen en el panteón para velar a sus muertos y hacer de una manera muy propia altares a sus familiares fallecidos.

la autodefinición se dice que se vive de lo que da el campo, que no se tiene que comprar lo que se come”. Esta última autodefinición me parece importante tenerla en cuenta, para analizar la propuesta de formación para el trabajo que ofrece el BIC.

La lengua materna es una herencia de sus antepasados, por ello los *mazatecos* también la ocupan para nombrarse a sí mismos. Es por ello por lo que Carrera Guzmán (2011) utiliza un término para nombrarse y nombrar a sus paisanos como *ienra miee chjá* [idioma de personas ancestrales]. En mi experiencia en Mazatlán Villa de Flores me di cuenta de que la mayoría de “las personas adultas (55 años en adelante) solo hablan mazateco. En contraste, la mayoría de los jóvenes y niños ya no saben hablar su lengua materna” (N12-05-2019). Los anuncios que se observan en las calles se encuentran en español, esto porque las personas solo hablan su lengua materna desconociendo las maneras en que se escribe. “[E]n una ocasión cuando me encontraba en un café-internet llegó un adulto mayor. Le entregó al que atendía una hoja y con las manos le indicó un dos. El joven que lo atendió tomó la hoja y le sacó dos copias. Al salir el señor con las dos copias me acerqué al joven para preguntarle sobre por qué no cruzaron palabra, a lo que contestó: “lo que pasa es que no habla español y yo no sé *mazateco*, por eso solo me señaló que quería dos y como ya sé que son copias, por lo que lo usan para cobrar su apoyo” (N12-04-2019). La anécdota descrita muestra un poco el cambio generacional entre los adultos mayores y jóvenes; los primeros solo hablan *mazateco* y la mayoría de los segundos solo español.

Cabe señalar que el sistema de usos y costumbres había quedado relegado en el municipio debido a la irrupción del sistema democrático partidista. Sin embargo, como describe Utrera (2017) en 1991 se da una diferencia entre la el comité de la iglesia y el municipio, lo que lleva a la confrontación y el desconocimiento del presidente y los funcionarios municipales, es en ese momento en que recuperan el sistema de usos y costumbres, ya que se inician reuniones que derivan en la Asamblea General Comunitaria (AGC) [*Nashinandá* (pueblo)] en la que recae la decisión de quién fungiría como presidente municipal,

es también la AGC presidida por el presidente municipal en turno y personas de prestigio- en la que se toman decisiones en favor de la comunidad.

En los años que van de 1991 a 1995 a falta del derecho consuetudinario el presidente municipal electo en la Asamblea General Comunitaria (AGC) tuvo que conformar una planilla con un partido y ser ratificado mediante las urnas. Fue hasta 1995 que en el congreso local se aprueba la ley en la que se avala el derecho consuetudinario y se otorga autonomía a los municipios originarios para determinarse libremente. Sin embargo, la AGC empezó con problemas internos y externos, por lo que se formaron grupos no afines que contendían por la presidencia municipal. Los problemas entre la AGC y los grupos no afines llevaron a que en 2014 el gobierno del estado mandara a un administrador hasta que las cosas se solucionaran; fue entonces que los grupos llegaron a un acuerdo para celebrar elecciones. En ese contexto, se empezaron a conformar planillas (a los que se les otorga un color) para participar en la elección del presidente municipal. En mi estancia en el municipio atestigüé unas elecciones, ahí me di cuenta que el modo de *usos y costumbres* se encuentra mezclado con características de la democracia, ya que aunque los aspirantes a la presidencia municipal no se registran mediante partidos, si lo hacen mediante un color que los identifica en toda la campaña; en campaña asisten a todas las localidades para dar sus propuestas y ganar adeptos que reflejaran al ganador el día de la elección en la que los votantes asisten y marcan en una lámina a la planilla que le otorgan su voto.

En este sentido, la AGC quedó como un grupo que cada tres años propone a un candidato que competirá con otros grupos u organizaciones que se han conformado en el municipio (como lo es el UCICSM: Unidad de Comunidades Indígenas de la Cañada y Sierra Mazateca).⁴⁴ Algo que cabe señalar que guardan en Mazatlán Villa de Flores y que se puede señalar como una característica de los pueblos originarios es la faena (o tequio) en la que los individuos se organizan para trabajar en favor de su comunidad sin recibir algún recurso monetario; la faena es como una especie de servicio que los habitantes realizan en favor de su

⁴⁴ Estos antecedentes dan pauta para pensar de que se trata de un pueblo político.

comunidad. Otro punto importante de señalar es que en las asambleas quienes toman las decisiones son los varones, las mujeres que asisten no participan y se ajustan a los acuerdos tomados por los hombres; según los egresados entrevistados y las observaciones en el lugar, se puede decir que Mazatlán es una comunidad indígena *machista*; “se comenta que una mujer ha intentado ser presidenta municipal, pero por el hecho de ser mujer no ha podido ostentar el cargo” (N06-05-2019). De esta manera se puede indicar que en Mazatlán Villa de Flores se logra observar una vida comunitaria que se organiza mediante una mezcla de elementos políticos tradicionales (usos y costumbres) y modernos (estado de derecho; democracia).

4.2 La homogeneidad laboral y económica

La organización económica de subsistencia en tiempos de nuevas necesidades

En su estudio, Boege (1988) se introduce en analizar la organización socioeconómica de los pueblos de la Sierra Mazateca, lo hace a partir de considerar la variedad ecológica de las distintas zonas. A partir de lo anterior, Boege (1988) menciona que la zona se basa en el trabajo agrario de subsistencia, esta última entendida como aquella que provee los productos necesarios para el autoconsumo, así como para el mercado regional, nacional e internacional. Asimismo, el trabajo agrario se basa principalmente en la unidad doméstica, en la que la familia en extenso y las redes de compadrazgo en la producción de alimentos (Boege, 1988). Algo que llama la atención es que Boege (1988) indica que el trabajo agrario se realiza bajo el eje central de la identidad étnica.

En mi estancia en Mazatlán Villa de Flores pude corroborar varios de los elementos mencionados por Boege (1988), pero también pude encontrar ciertos cambios en el sistema socioeconómico del municipio que remodelan la vida de los *mazatecos*.

En Mazatlán Villa de Flores visité varias familias, la mayoría coincidió en que el trabajo agrario era su principal medio para obtener productos para el autoconsumo. En la agencia de La Ihualeja me invitaron a una fiesta en la que platicué con la familia, sentado en una de las mesas abrí el tema sobre los

trabajos en la zona, a lo que un invitado respondió: “acá lo nuestro es la siembra de maíz, de café y a veces de otras cosas. También soy albañil, pero eso lo trabajo cuando hay construcción, porque ya no voy a la ciudad a trabajar, ando acá por mi familia”. Me parece que la afirmación de este señor introduce y detona el análisis respecto al trabajo y situación socioeconómica del municipio.

La afirmación del invitado al decir: *acá lo nuestro es la siembra de maíz, de café y a veces de otras cosas* confirma lo que observó Boege (1988) en su expedición, que la principal fuente de trabajo en las comunidades de la sierra mazateca tiene que ver con labrar la tierra en la que obtienen los recursos de autoconsumo y también venden para comprar otros productos de la canasta básica, como son: leche, aceite y leguminosas que no contemplaron en su siembra. Por ejemplo, Don Isaías -un oriundo del municipio- menciona que “yo ahorita tengo café que sembré, ya lo tengo listo. Lo que tengo sembrado es maíz, pero a ese aún le falta”. De acuerdo con Don Isaías “ese producto lo tengo para mí y también lo vendo en la plaza los domingos, ya con eso compro lo demás que me falte, si me da para unas cervezas me las echo, sino no”. Lo que comenta Don Isaías da cuenta de la economía de subsistencia vigente en la mayoría de las familias de Mazatlán Villa de Flores. Por su parte, cuando el invitado a la fiesta menciona *lo nuestro es la siembra* no solamente alude a que es la parte fundamental de la economía del municipio, sino también a que es una labor familiar, en la que se implican todos los integrantes de la familia e incluso las redes de compadrazgo; lo anterior “me hace recordar el ausentismo -que observé como profesor rural de la zona- de los estudiantes de telesecundaria en las etapas de siembra o cosecha de maíz” (N06-05-2019). En el caso del trabajo en el campo mediante el apoyo de compadres o amigos ya no se observa en su totalidad, ya que la mayoría ha convertido el trabajo en el campo en una labor monetaria (me indicó un señor del municipio *cobran \$400 pesos el día por zurquiar* [preparar la tierra para la siembra]), todavía se observan algunos casos en los que los ahijados o hermanos se apoyan entre sí en las labores agrícolas como apoyo, sin recibir pago económico alguno. Cabe señalar que, si bien ya no está tan vigente el trabajo agrícola por ayuda mutua, si es posible observarlo en

otros ámbitos de la vida en Mazatlán, como en las fiestas o en problemas familiares. Por ejemplo, en las fiestas, la mayoría de los habitantes van a ayudar; en el caso de las mujeres a cocinar y en el caso de los varones a limpiar el lugar donde será el festejo, algunos prefieren apoyar llevando refrescos o cerveza, esto queda registrado por parte del que organiza la fiesta, ya que cuando le toque a otro tendrá que devolver la ayuda, hay quienes lo registran en su libreta con la intención de regresar el favor de la misma manera. Ahora bien, se tiene registro que en el municipio existió el proyecto de una empresa comunitaria que produjera café para venderlo en el exterior, lo que me parece que suponía una transformación en su sistema socioeconómico basado en la subsistencia. Sin embargo, los integrantes de la Asamblea General Comunitaria no estuvieron de acuerdo, por lo que el proyecto no se echó a andar y quedó en el olvido.⁴⁵

También soy albañil, pero eso lo trabajo cuando hay construcción, en esta afirmación el invitado de la fiesta deja claro que la ocupación no solo se basa en el trabajo agrario. También incorporan otras labores que les permiten ingresos monetarios. Lo anterior, en Mazatlán Villa de Flores opera más allá de una pérdida del significado de la tierra como recurso productivo (Appendini y De Luca, 2006) o de la crisis que acaece al campo mexicano desde décadas anteriores (Appendini y Torres-Mazuera, 2008). En mi experiencia en el lugar observé que los campos son fértiles e incluso las temporadas de lluvia se encuentran todo el año, por lo que la siembra de maíz, café y ciertas leguminosas se dan sin mayor problema. Sin embargo, el trabajo agrícola provee productos de autoconsumo y escasos recursos económicos, lo que no satisface las maneras de vida que llevan las nuevas generaciones de *mazatecos* (volveré a este punto más adelante).

Cuando el invitado a la fiesta menciona *ya no voy a la ciudad a trabajar*, habla de la migración temporal a la ciudad que contemplan la mayoría de los habitantes de Mazatlán, la estrategia de migrar es frecuente y tiene los mismos argumentos de los que buscan trabajo fuera del campo. Solo que agrega que la migración es contemplada debido a los contados trabajos fuera del campo que

⁴⁵ De acuerdo con Celso (profesor y egresado del BIC de la generación 2001-2004), el proyecto de hacer una empresa cafetalera comunitaria se contemplaba dentro de las prácticas del BIC.

hay en el municipio, así lo indica un señor: “no hay mucho trabajo aquí, solo el campo, por eso me voy por temporadas a la Ciudad de México, allá estoy con mi familia y trabajo de albañil”. Además del campo, la mayoría de los varones de Mazatlán se dedican a la albañilería. En el caso de las mujeres se van a la ciudad para trabajar como empleadas domésticas. Son escasas las construcciones y pocas las familias que requieren empleada doméstica, por lo que deben migrar a la ciudad para dedicarse a dichas ocupaciones. Las remesas de los migrantes son un ingreso fuerte en las familias del municipio, a base de ellas construyen sus casas de material o ponen un negocio.

Me parece que la creciente búsqueda de trabajos fuera del campo más allá de los escasos ingresos monetarios se debe a las nuevas necesidades que han adoptado la mayoría de las familias de Mazatlán. A diferencia de las generaciones anteriores que se conformaban con una casa de adobe y con lo que les proveía la tierra para su propio consumo y lo que pudieran vender, las nuevas generaciones se observan con mayores necesidades, lo que los lleva a buscar trabajos diferentes al campo. La mayoría de las familias actuales busca construir una casa de material de dos plantas, que por lo menos exista un celular en el que puedan conectar el servicio de internet que se renta en la localidad y si le es posible contratar televisión de paga. Para contratar y mantener todos estos servicios lo que produce el campo no es suficiente, por ello buscan trabajos diferentes que en el municipio no encuentran, por lo que migran a la ciudad, siendo la Ciudad de México y Puebla sus principales destinos. “La manera en que las familias viven se parece a otras localidades de la región que visité, el campo les dota de lo necesario para vivir. Sin embargo, sus necesidades van más allá, por lo que prefieren migrar” (N16-06-2019). Lo anterior es semejante a lo analizado por Bourdieu y Sayad (2017) en Argelia, quienes documentan la transformación de las comunidades rurales a partir del ingreso al sistema socioeconómico capitalista; los autores mencionan que los nuevos modos de consumo y la adaptación de los pueblos rurales a la vida moderna se encuentran impactando negativamente en las organización socioeconómica rural basada en la reciprocidad y la solidaridad. Para ejemplificar lo anterior me gustaría traer de

nuevo la observación que hice arriba, sobre que ya no es frecuente ver que los compadres o amigos se apoyen para sembrar o cosechar. Ahora es mucho más frecuente la contratación de mano de obra para trabajar la tierra, sobre todo con la migración temporal de varios integrantes de la familia.

Las reflexiones teóricas presentadas en el apartado 2.3 sobre las *consideraciones generales sobre la heterogeneidad laboral y escolar* permiten observar a escala micro que la dinámica laboral a la que se enfrentan los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores se centra en un espacio laboral caracterizado por los trabajos de subsistencia, con relaciones familiares de trabajo informales y centros muy pequeños de trabajo, tecnología tradicional, pequeñas oficinas públicas. Por lo anterior el mercado de trabajo es reducido y con pocas posibilidades de crecer.

El barrio del maestro: la desigualdad social y económica interna

En los espacios rurales-indígenas también se observa una desigualdad social y económica interna y Mazatlán Villa de Flores no es la excepción. En este sentido, Dietz (1999) propone indagar en la estratificación social interna del grupo étnico con la intención de encontrar las jerarquías segmentarias. Aludiendo a lo anterior Bertely (2019) analiza la estratificación social del grupo étnico de Yalalag, Oaxaca; la autora llega a distinguir a los “príncipes letrados” y a los “burros analfabetos”.

Para el caso de Mazatlán Villa de Flores me di cuenta de que la estratificación social se da entre los profesores arraigados en el municipio y los líderes de asociaciones locales, por un lado y por el lado contrario, las familias que en la mayoría de los casos solo cuentan con los primeros años de escolaridad y que no cuentan con recursos económicos suficientes para explotar sus tierras.

En mi estancia en el municipio recorrí varias de las agencias, rancherías y barrios. En uno de mis recorridos pasé por un barrio en el que observé casas de concreto bien diseñadas, me dio la impresión de que se trataba de una calle de personas migrantes a Estados Unidos que mediante remesas habían construido

sus casas, para mi sorpresa no era así la situación. Al preguntar a una señora que andaba cruzando la calle me comentó: “en esa casa vive la que era maestra de la primaria y en las dos casas que siguen son de sus hijos, que también son maestros, por eso acá se llama *el barrio del maestro*; puro maestro vive allí”. En Mazatlán hay varios maestros arraigados desde hace años, construyeron lazos amicales y formaron sus familias en el municipio. Por ejemplo, conocí el caso de una maestra que debido a que era de la costa oaxaqueña (región que se encuentra prácticamente a 12 horas de Mazatlán) se quedaba largas temporadas en Mazatlán, por lo que en una de esas estancias conoció a quien se convertiría en su esposo. Lo anterior la llevó a hacer su vida en el municipio. Según me comentó la profesora jubilada, su esposo se dedicaba al campo, por lo que decidió apoyarlo para poner una tienda y así tener un mayor ingreso. En otros casos, se puede observar el liderazgo de los profesores en la política del municipio. Por ejemplo, hay un profesor arraigado que es un líder político del lugar. Sin embargo, debido a que no es oriundo del lugar no puede ocupar algún puesto en el municipio. Sin embargo, apoyó a su esposa para conseguir una regiduría. La participación política de los profesores arraigados es fuerte, al grado que en 1991 cuando se dieron los problemas políticos la autoridad que desconocieron estaban conformadas mayoritariamente por docentes. Asimismo, su ingreso económico les permite tener ayudantes o pagar para que les trabajen sus tierras, en una de mis conversaciones informales con personas del municipio encontré a Doña Guadalupe, quien me compartió que trabajaba con una maestra del *barrio del maestro*: “trabajo con una maestra en el aseo de su casa, lavo su ropa y le hago su comida. Voy tres veces a la semana o si tienen visitas me voy la semana completa”. En este contexto, en Mazatlán es posible observar una especie de clase social dominante que mediante su ingreso económico -como profesores- les ha permitido incidir en la vida social y política del municipio.

Otro grupo de personas que también se encuentra dentro de lo que pudiera llamar clase dominante son los líderes de grupos que han participado en la vida política de su comunidad llegando a ser presidentes municipales, éstos llegan a

estar a la par en ingresos económicos que los profesores por lo que llegan a invertir en algún negocio o pagar para que trabajen sus tierras.

En el caso del grupo de personas que no cuentan con el capital económico suficiente para invertir, que en su mayoría se sitúan en las rancherías fuera de la cabecera municipal, se convierten en trabajadores de los dos primeros grupos o tienden a migrar para empezar a obtener mejores ingresos económicos como los primeros.

Lo anterior muestra una jerarquía social interna en Mazatlán Villa de Flores, lo que permite mostrar cierta desigualdad social y económica interna.

4.3 Los flujos culturales y el latente hibridismo cultural

*Rurbanos: lo que ya no son y por lo que no son todavía*⁴⁶

En la categoría sobre la homogeneidad laboral y económica describí que las crecientes necesidades de los habitantes de Mazatlán Villa de Flores los lleva a buscar trabajos fuera del campo. Sin embargo, los pocos trabajos los llevan a migrar de manera temporal del municipio; la mayoría de los pobladores van y vienen de la ciudad. En mi estancia me di cuenta de que la migración constante lleva consigo flujos culturales que dan como resultado una especie de hibridación cultural entre lo rural y lo urbano.

Las ideas y venidas de los habitantes de Mazatlán son tan frecuentes que el municipio cuenta con una terminal de autobuses que sale los martes y jueves del municipio con destino a la Ciudad de México y viceversa. En mi estancia en la comunidad tuve que utilizar el transporte para llegar a un seminario en el DIE-Cinvestav, el boleto de viaje tiene un costo de \$300 pesos, lo que me parece un costo accesible. En el viaje observé que el autobús iba lleno, por lo que se me ocurrió preguntarle al chofer si así siempre viaja, a lo que me contestó: “sí, hay muchos que van y vienen de la ciudad, porque van a traer mercancía y ni qué decirle cuando es la fiesta del 15 de mayo o la de muertos que es la que más se llena en el pueblo, en esas fechas viajan muchos paisanos con cosas que traen

⁴⁶ La frase *lo que ya no son y por lo que no son todavía* es una cita textual de Bourdieu y Sayad (2017, p. 199)

para sus familiares, en esos viajes hay gente que se viene sentada en cubetas. Pero también, como en todo, hay temporadas en marzo o después de las fiestas que no viaja tanta gente, pero uno sale con los que se suben en los pueblos cercanos que también van para México”. Asimismo, también cuenta con camionetas que diariamente viaja a la cabecera distrital (Teotitlán de Flores Magón), este transporte es utilizado por personas que van por mercancía, a realizar compras personales o debido a citas con el médico.

Es frecuente ver a las personas con cortes, peinados, tintes en el cabello y vestidos con apariencia urbana. En contraste, los ancianos siguen vistiendo como campesinos de la región, en el caso de los varones con pantalón y camisa de tela, huaraches y sombrero de palma. Por su parte, las mujeres con su mandil, vestido largo y huaraches de plástico. Al caminar por las calles, no falta una casa que tenga música a todo volumen, la música que escuchan da la apariencia que uno transita en algún mercado de la Ciudad de México. Y es que la mayoría de los migrantes van a la ciudad para trabajar como albañiles, cargadores o en el caso de las mujeres, como empleadas domésticas o empleadas en alguna tienda de un mercado en la Ciudad de México.⁴⁷

La migración ha incorporado significados distintos que a veces contradicen las maneras que otorgan homogeneidad social y cultural al grupo étnico. Por ejemplo, la migración a la ciudad empieza a apartar a algunos del trabajo agrícola, un oriundo del lugar comparte: “los que se van a la ciudad regresan presumidos, como si no fueran de acá, no quieren ir al campo, porque hace mucho calor o porque dicen que no le saben al campo, cómo van a decir eso, si crecieron acá, ni que se les olvidara por tres meses o un año que se van pa’la ciudad”. Otro aspecto tiene que ver con la negación de hablar su lengua mazateca, según las observaciones de varios egresados del BIC entrevistados. Los anteriores aspectos formaron parte de los argumentos para la creación de un bachillerato que recuperara en las nuevas generaciones la cultura *mazateca*, véase más adelante *la creación del bachillerato Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien*

⁴⁷ Descripciones semejantes se pueden encontrar en los estudios presentados por Jacorzynski y Rodríguez (2015).

(una casa donde se encuentre el pensamiento) y el análisis en el capítulo 7 sobre la trascendencia étnica en los egresados.

Los migrantes que regresan a Mazatlán también llevan consigo nuevos artefactos u objetos que remodelan la vida tradicional. Hoy día es frecuente observar que la mayoría de los jóvenes cuenta con un celular o que en las casas hay televisión de paga. Esto llevó a que empresarios locales instalaran antenas para proveer internet. Lo anterior permite afirmar que ideas ajenas al grupo étnico no solo provienen de la migración, sino también del uso del internet o de la televisión. Es común observar todas las tardes en el parque de Mazatlán a diversos jóvenes utilizando su celular, revisando su red social (Facebook o mandándose WhatsApp).

De acuerdo con la descripción anterior, se pudiera afirmar que los habitantes de Mazatlán Villa de Flores en realidad son urbanos. Sin embargo, esa afirmación no puede aplicarse completamente, sino de manera parcial, ya que aún persisten ciertos significados y prácticas con las que se agrupan a los rurales, sobre todo en la mayoría de las generaciones adultas y que de manera implícita socializan con las generaciones jóvenes que permite persista la vida rural-indígena. La mayoría de los ancianos ante la invitación de sus hijos a ir a vivir a la ciudad prefiere quedarse en la comunidad para dedicarse a cuidar y trabajar en el campo. Además, como ya se ha comentado, la mayoría de los ancianos del municipio solo sabe hablar *mazateco*. En algunos casos, las familias procuran que las generaciones jóvenes aprendan a hablar mazateco o mediante la cotidianidad muchos, por lo menos lo entienden. Las prácticas cotidianas de la vida tradicional también se quedan en las visiones de las generaciones jóvenes. Por ejemplo, en la fiesta del municipio organizan *jaripeos* en los que montan toros. Estas actividades son del interés y del gusto de la mayoría de los pobladores que incluso se convierte en la excusa de los migrantes para regresar a su pueblo. Además, estas actividades son captadas por los niños, que mientras se encuentran en la fiesta juegan a montar un toro. Lo anterior no es menor, sobre todo si comparto que en una ocasión cuando visité a una familia del lugar me encontré a un niño en la mesa dibujando un toro, al charlar con él me compartió:

“me gustan los toros, cuando sea grande quiero ser *jinete* y viajar por varios pueblos”.

4.4 La propuesta de un bachillerato local

De las escuelas con las que cuenta Mazatlán: el caso de los bachilleratos

El municipio cuenta con 106 escuelas (39 preescolares, 49 primarias, 13 secundarias y cinco bachilleratos). La educación básica que se proporciona toma en cuenta que es una zona indígena, por lo que es posible encontrar centros de castellanización, preescolares y primarias bilingües o rurales. En la cabecera municipal cuentan con una secundaria técnica (No. 171), según señalan los habitantes esa secundaria surgió debido a la confrontación con profesores de la telesecundaria: “la tele se fue a La Ihualeja, porque hubo detalles con los padres de familia que pedían una escuela grande para sus hijos, querían una escuela bien. Luego porque los maestros casi no venían o tomaban mucho, bueno, eso no ha cambiado tanto, porque también sé que los profes de ahorita toman y dejan que los chamacos hagan lo que quieran”. Me parece importante mencionar el interés de las familias porqué sus hijos tengas escolaridad básica, “en mi estancia en Mazatlán me di cuenta de que ya es normal que los hijos de las familias estudien la primaria y la secundaria, me parece que el problema surge para el caso de asistir al bachillerato” (N26-07-2019). Asimismo, en mi experiencia en el lugar observé que: “la mayoría de los mazatecos de 40 años en adelante solo cuenta con algunos años de primaria. Apenas se empiezan a observar personas de 30 años con [tele]secundaria o bachillerato terminado” (N12-03-2019).

Por el tema que estudio aquí, me parece relevante detallar respecto a los bachilleratos en el lugar y en los siguientes apartados continuar específicamente con la creación y propuesta del BIC No. 11 que opera en Mazatlán Villa de Flores.

Como ya mencioné anteriormente, en Mazatlán Villa de Flores existen cinco bachilleratos: dos Telebachilleratos Comunitarios [uno de la comunidad de la Toma (Telebachillerato No. 12) y en Pochotepec (Telebachillerato No. 83)], dos Institutos de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO) [uno en la agencia de La Ihualeja (IEBO No. 224) y en la comunidad de Nogaltepec (IEBO

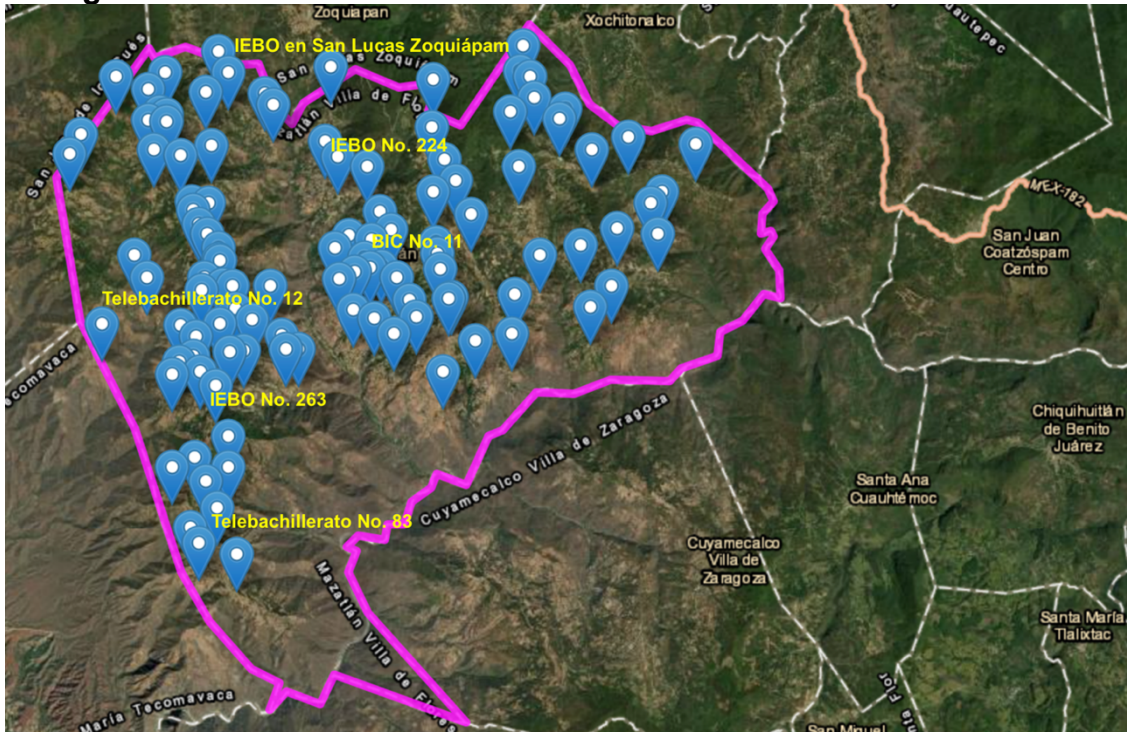
No. 263]] y el BIC que se encuentra en el barrio El Corral (Barrio Enrique Flores Magón), cercano a la cabecera municipal.

La figura 5 muestra la ubicación aproximada de los bachilleratos en el municipio de Mazatlán Villa de Flores, lo que invita a reflexionar ciertos aspectos desde la geografía de la educación;⁴⁸ se puede observar la disparidad espaciales de los bachilleratos en el municipio de Mazatlán Villa de Flores, la mayoría de la oferta de educación media superior se encuentra cargada hacia el noroeste y sudoeste del municipio, lo que representa una desigualdad para las agencias del noreste y sudeste, pues prácticamente no cuentan con oferta de bachillerato cercana.

La disparidad se agudiza si visitamos los lugares y experimentamos que, aunque las agencias en el mapa se vean cercanas (véase los puntos azules de la figura 5), en realidad guardan una distancia entre 30 o 40 minutos en vehículo, caminando son cerca de una hora, tal como me lo compartió un estudiante del bachillerato del IEBO No. 224: “yo vengo de [la localidad de] Agua Duende, voy al IEBO de La Ihualeja, porque es el más cercano. [¿Cuánto tiempo haces?] Más o menos 40 minutos, me vengo por la vereda caminando con mi hermano y otros compañeros. A veces nos vamos por la carretera para que nos den un aventón, sobre todo en la salida, porque está fuerte el sol”. Pese a la distancia, los jóvenes hacen el esfuerzo por asistir al bachillerato más próximo. Por ejemplo, los jóvenes de la agencia de La Raya, por la cercanía prefieren asistir al IEBO No. 264, que se encuentra en el municipio de San Lucas Zoquiápam (véase la figura 5).

⁴⁸ Quiero agradecer al Dr. Guillermo Tapia, quien mediante una plática me introdujo a pensar aspectos de mi investigación desde la geografía de la educación.

Figura 5. Ubicación de los Bachilleratos en las localidades Mazatlán



Fuente: Elaboración propia con base en información de internet.

En otros casos, sobre todo en las poblaciones que no cuentan con una oferta de bachillerato cercana (véase la parte noreste y sudeste del mapa presentado en la figura 5) las familias construyen estrategias para que sus hijos accedan al servicio. Por ejemplo, en la agencia de San Simón Coyoltepec las familias junto con aportaciones del agente municipal pagan una camioneta para que sus hijos asistan al BIC de la cabecera municipal. Otras familias prefieren rentar un cuarto en la zona donde se encuentra el bachillerato, con la intención de que no viajen sus hijos y aprovechen el tiempo en estudiar. En mi estancia en la cabecera municipal, me comentaron que hasta antes que los habitantes de la localidad de La Toma tuvieran su Telebachillerato las familias pagaban dos camionetas para que asistieran al BIC de Mazatlán,⁴⁹ según comparte un estudiante del BIC de Mazatlán: “antes venían de La Toma acá [refiere al BIC], llegaban como 30 estudiantes, pero se les hizo difícil el pasaje, porque si se les hacía caro, mejor creo que gestionaron su bachillerato”.

⁴⁹ El Telebachillerato No. 12 que les queda más cerca es de reciente creación.

La geografía de los bachilleratos en Mazatlán no solo aporta un insumo para reflexionar sobre la movilidad espacial de los estudiantes. También detona el análisis de las representaciones que tienen las familias respecto a que sus hijos no asistan a los bachilleratos foráneos y que mejor dejen de estudiar. Recuerdo que cuando entrevisté a las familias de jóvenes de una ranchería de la región se mostraban desconfiados de que sus hijos asistieran al bachillerato de la población cercana, esto porque *nada más van a echar relajo*; ya que al salir de la comunidad los padres de familia no saben que sucede con sus hijos y les llegan rumores que en la otra comunidad no entran a clases por irse a *echar novio* o a tomar bebidas alcohólicas (Auli, 2018). En este contexto, “los padres conocen que los jóvenes dejan de lado los estudios por *echar relajo*, saben que allá no los pueden vigilar, por lo que la mayoría prefiere no apoyarlos para que ingresen al bachillerato” (Auli, 2018, p. 196). Para el caso específico de las mujeres, las familias tienen mayor desconfianza, sobre todo porque no las vigilan, por lo que *luego se van con el novio o “encuentran su regalo”*, por lo que, para evitarse problemas, los padres prefieren que sus hijas no vayan a otras comunidades a estudiar (Auli, 2018).

Los anteriores elementos son expresiones de las familias rurales que forman parte de los argumentos que los llevan a gestionar la existencia de un bachillerato en su localidad, tal como pasó en la agencia de La Toma y recientemente con Nogaltepec y que en su momento vivió la cabecera municipal de Mazatlán Villa de Flores, tal como se describe en las siguientes líneas.

Del BGM: “Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien” al BIC No. 11

Mis experiencias como profesor rural e investigador educativo en la región me han dejado la interpretación de que para la mayoría de las familias rurales cursar estudios de educación media superior no es tan importante (Auli, 2018). En ese contexto, me sorprendió conocer la experiencia de Mazatlán Villa de Flores que se organizó con la intención de gestionar un bachillerato que retomara aspectos locales.

La llegada del BIC a Mazatlán Villa de Flores cuenta con un trasfondo que se puede organizar en tres momentos: *la idea general y las primeras pruebas; creación del Bachillerato General Mazateco y la entrada del BIC No. 11.*

La idea general y la primera prueba surge de la Asamblea General Comunitaria (AGC) que para 1999 ya se encontraba consolidada en el municipio y era el medio local oficial para la toma de decisiones. En ese contexto, Ricco y Rebolledo (2010) y Utrera (2017) coinciden en que fue en las asambleas en las que se empezaron a exponer ideas sobre la creación de un bachillerato que evitara la migración de los jóvenes a la ciudad para estudiar o trabajar; la escuela sería un especie de pausa en las expectativas migratorias de las nuevas generaciones. Entonces, surgió la idea de crear una preparatoria en la comunidad que diera el servicio a los jóvenes en edad de cursarla. Lo anterior se complementó con la asistencia de prácticas escolares en la comunidad de estudiantes de la Universidad Autónoma de México (UNAM), quienes empezaron a dar el apoyo como profesores y que cobraban un sueldo simbólico. Sin embargo, pronto la AGC observó que “esta experiencia estaba conduciendo hacia un camino no deseado: los jóvenes empezaron a confrontar la cultura mazateca como quien confronta algo no conocido, aduciendo que es una cultura de “viejos” y de antiguas generaciones con nuevas ideas” (Ricco y Rebolledo, 2010, p. 17). A esto se añadieron temas sobre los horarios y el trayecto a la escuela, lo que hacía que los padres sacaran a sus hijos de la escuela debido a que dejaban de lado el trabajo en el campo lo que llevaba consigo la disminución del ingreso o enfermedad del jefe de familia ante el exceso de trabajo (Utrera, 2017).

Lo anterior llevó a la *creación del Bachillerato General Mazateco (BGM)* a partir de la gestión de los representantes de la AGC. La gestión del bachillerato se realizó ante instancias estatales que en un principio mostraron su negativa, pero ante las reiteradas visitas cedió otorgándoles una clave de escuela particular, la cual se consiguió en 2001, teniendo alumnos inscritos. Antes de conseguir la clave, algunos de los estudiantes decidieron abandonar sus estudios en el bachillerato debido a que se enteraron de la falta de reconocimiento oficial.

Lo anterior llama mi atención, ya que en mi experiencia en la región de la Cañada me he dado cuenta de que muchas familias se muestran desconfiados de la oferta de educación media superior que se les otorga; las familias mencionan que *los papeles no valen y es de bajo nivel* (Auli, 2018). A mi juicio, la expresión de las familias de la región se debe a que la mayoría de la oferta de educación que se les otorga es estatal y cuando se establecieron en las comunidades se encontraba en trámite su registro ante las instancias correspondientes (similar al caso del bachillerato privado de Mazatlán Villa de Flores), esto dejó la noción de desconfianza de las familias y los jóvenes rurales que buscaban seguir estudios universitarios. Por ejemplo, un joven de la región menciona: “dicen que los papeles de allá no sirven, porque un primo salió de allá y se fue a México y no se lo hicieron válido en la universidad”. Ahora bien, respecto a la expresión que es de bajo nivel, los pobladores refieren a las instalaciones y al personal docente, de hecho, esta expresión se encontraba presente en los representantes de la AGC de Mazatlán, ya que como reseña Utrera (2017), la oferta que el gobierno estatal de Oaxaca les otorgaba era un Telebachillerato, el cual negaron pidiendo un bachillerato normal.

Al conseguir la clave del BGM, se inició con la construcción del mapa curricular partiendo de los comentarios vertidos en la AGC. Según Ricco y Rebolledo (2010) en la AGC se comentaron seis aspectos:

1. La baja calidad de la educación indígena.
2. Rezago educativo, debido a la escasa oferta educativa en la zona.
3. Los profesores de educación básica ven con recelo la apertura de un bachillerato, debido a sus intereses magisteriales.
4. La influencia de misioneros católicos que aprendieron la lengua mazateca influyó para la formación de diáconos y sacerdotes que fueran originarios del municipio y que celebraran misas en la lengua materna.
5. El punto anterior influyó en la exposición de preparar a jóvenes nativos que ocupen los espacios de profesores en la preparatoria y en los otros niveles educativos.

6. Los habitantes del municipio ya no quieren que sus hijos sean formados para migrar, sino para que se arraiguen en el municipio, por lo que el bachillerato debe proporcionar una formación para la producción agropecuaria.

Además de lo anterior, Utrera (2017) confirma la solicitud de los participantes en la AGC de la construcción de un bachillerato que tuviera presente las raíces de la comunidad, que se orientara en enseñar las actividades de Nashinandá (pueblo, así también llaman a la Asamblea comunitaria). Se nombró una comisión de la AGC y con apoyo de los jóvenes se acercaron a distintas instituciones de nivel superior que les ayudarán a consolidar su idea en un mapa curricular; se acercaron a especialistas de la Facultad de Filosofía y Letras y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, especialistas de la Universidad Autónoma de Xochimilco, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec (Oaxaca). Se construyeron seminarios y talleres que derivaron en la construcción de la propuesta de bachillerato (Ricco y Rebolledo, 2010). La figura 6 muestra el mapa curricular que se construyó para que el BGM operara con la clave que el estado le otorgaría.

Al BGM se inscribieron jóvenes de diferentes localidades, que mediante la organización de las familias pagaban camionetas para llevar al bachillerato a sus hijos. La recepción de la comunidad fue tal que de ser cerca de treinta alumnos se duplicó y ya no fue factible que el bachillerato diera el servicio en la casa que se le había otorgado. La AGC gestionó entre la población la donación de un terreno en el que se pudiera construir las instalaciones educativas según los requerimientos escolares. Fue así como un habitante otorgó el predio en el que hoy sigue operando, la construcción de las instalaciones se realizó por cooperaciones y apoyo de las familias, Celso (generación 2001-2004) menciona: “recuerdo que íbamos a ayudar a construir los salones, todos los estudiantes y papás ayudamos. En el BIC hay fotos de ese tiempo, cuando recién inició la escuela”. De esta manera se consolidó el BGM que agregó a su nombre el lema

en mazateco (lengua materna del municipio) “Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien” (una casa donde se encuentre el pensamiento). Según Celso (generación 2001-2004) y Óscar (generación 2001-2004): “tuvimos profesores de otros países. Por ejemplo, de Argentina e Italia, que nos enseñaban muchas cosas”.

Figura 6. Mapa curricular del Bachillerato General Mazateco

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE OAXACA
INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA
COORDINACIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN EDUCATIVA
COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
BACHILLERATO NGU NIYA YANU ZACU KJUABITSIEN
"Una casa donde se encuentre el pensamiento"
CLAVE: 20PBH0053K
PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO GENERAL
CICLOS ESCOLARES: 1999-2000, 2000-2001 Y 2001-2002

PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE				
CI	ASIGNATURA	H	C	CI	ASIGNATURA	H	C	CI	ASIGNATURA	H	C	CI	ASIGNATURA	H	C	CI	ASIGNATURA	H	C	CI	ASIGNATURA	H	C	
1006	MATEMÁTICAS I	5	10	2032	MATEMÁTICAS II	5	10	3023	MATEMÁTICAS III	5	10	4043	MATEMÁTICAS IV	5	10	5045	HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO	3	6	6033	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO	3	6	
1006	QUÍMICA I	5	10	2007	QUÍMICA II	5	10	3006	FÍSICA I	5	10	4007	FÍSICA II	5	10	5045	FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6	6033	FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6	
	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6		INDIVIDUO Y SOCIEDAD	5	10	3040	HISTORIA DE MEXICO I	3	6	4056	HISTORIA DE MEXICO II	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6	
1002	BIOLOGÍA I	4	8	2002	BIOLOGÍA II	4	8		ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6	4032	FILOSOFIA	4	8		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6	
	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	2020	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	3	6	3022	LITERATURA I	3	6	4023	LITERATURA II	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6	
1025	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	3	6	2014	LENAGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II (INGLES II)	3	6	3020	LENAGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III (INGLES III)	3	6	4021	LENAGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV (INGLES IV)	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6		FORMACIÓN PROPEDEUTICA	3	6	
1018	LENAGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I (INGLES I)	3	6		MAZATECO II	2	4	3017	INFORMATICA I	3	6	4019	INFORMATICA II	3	6		CAPACITACION PARA EL TRABAJO	4	8		CAPACITACION PARA EL TRABAJO	4	8	
	MAZATECO I	2	4		AGRONOMIA II	2	4		MAZATECO III	2	4		CULTURA MAZATECA	3	6		CAPACITACION PARA EL TRABAJO	4	8		CAPACITACION PARA EL TRABAJO	4	8	
	AGRONOMIA I	2	4		GEOGRAFIA	3	6		AGROMOMIA III	2	4		AGRONOMIA IV	2	4		CAPACITACION PARA EL TRABAJO	4	8		CAPACITACION PARA EL TRABAJO	4	8	
								3048	LOGICA	3	6	4047	ETICA	3	6									
		30	60			32	64			32	64			34	68							30	60	

I.E.E.P.O.
NGU NIYA YANU ZACU KJUABITSIEN
20PBH0053K
CATLAN VILLA DE FLORES

AUTORIZO
DR. ARTEMIO REYES ROSARIO
COORDINADOR GENERAL DE DE EDUCACION MEDIA Y SUPERIOR
EDUCACION PUBLICA DE OAXACA
COORDINACION GENERAL DE EDUCACION MEDIA

AUTORIZO REGISTRO
LIC. ESPERANZA CANIYA CORREA
DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES
COORDINACION GENERAL DE PLANEACION EDUCATIVA
DIRECCION DE SERVICIOS ESCOLARES

REGISTRO
No. DE REGISTRO: 1999-2002/042/1
LIBRO: I FOJA: 96
FECHA: 18/MARZO/2002
REGISTRO: DANIEL DÍEZ MARTÍNEZ

Fuente: fotografía propia tomada en mi visita al BIC No. 11

A finales del 2000 el bachillerato empezó con problemas administrativos y de carácter económico, ya que al ser una clave de escuela particular no tenía profesores pagados por el gobierno estatal. Los profesores que tenía eran pagados por el gobierno municipal, además de ello se ocupaban de su estancia en la comunidad otorgándoles cuarto para el maestro y comida los días laborables. Lo anterior acarreó problemas económicos. Por su parte, no había como tal quien realizara los trámites de los estudiantes, lo que agravó el problema es que para esa fecha aún no tenían la clave de la escuela (Utrera, 2017). En ese contexto, indica Yenith (generación 2001-2004): “como hubo problemas con la clave, recuerdo que yo iba en primer semestre, cuando de repente nos mandan

a nuestras casas y nos dicen que ya no íbamos a ir, porque la escuela no estaba reconocida. Recuerdo que llegamos a nuestras casas y le dije a mi papá y luego luego se fue a ver. Cuando regresó [mi papá] me dijo lo mismo, entonces me preocupé porque ya no iba a ir a la escuela”.

Se nombró una comisión de padres de familia del bachillerato, profesores y representantes de la AGC. Yenith (generación 2001-2004) indica: “estuvimos un semestre sin clases, medio que nos dejaban tarea, pero hubo varios que se salieron, porque dijeron que no valían los papeles y mejor se fueron a la ciudad a trabajar, yo si aguanté, porque ¿a dónde iba? No tenía para donde salirme”. Las gestiones duraron aproximadamente cinco meses, ya que en Oaxaca se juntaron otras 11 propuestas de bachillerato semejantes, por lo que el estado no tuvo otra opción que en julio de 2001 crear el BIC, que otorgaran de manera institucionalizada un servicio educativo con enfoque local a las comunidades indígenas del estado de Oaxaca. El BIC recuperó las experiencias de conformación de propuestas de las distintas comunidades indígenas que ya tenían una propuesta local de bachillerato, siendo Mazatlán un ejemplo a tomar en cuenta. En ese contexto, se da *la entrada del BIC No. 11*, que conserva a manera de recuerdo su lema: “Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien” (una casa donde se encuentre el pensamiento). Según Yenith (generación 2001-2004): “cuando regresaron nos llamaron, los que quedamos fuimos y ahí nos dijeron que se había logrado la clave del Bachillerato General Mazateco, pero que ahora llevaría otro nombre. También, que varios de nuestros profesores ya no estarían, porque ya los mandarían por parte del BIC. Fue así como regresamos de nuevo a la escuela, pero ya éramos pocos de mi generación. Pero se recuperó, porque ya con la clave empezó a llegar más gente”. Había una institución que administraba los BIC, hasta que en el año 2003 por decreto del ejecutivo del estado se crea el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) que regula y administra a los BIC. No fue sino hasta el 2011 en que el CSEIIO que solo administraba bachilleratos decidió crear una licenciatura que dotara a los egresados del perfil adecuado para ingresar como profesores en los distintos BIC del estado (Maldonado, 2014). La propuesta escolar del BIC no es tan ajena a la

construida por el BC, más bien éste último tomó un lugar importante, junto con las otras diez experiencias escolares locales en la construcción del plan de estudios del BIC.

La propuesta de formación media superior del BIC

Como mencioné arriba, la propuesta curricular del BIC retomó experiencias escolares locales (como la de Mazatlán Villa de Flores),⁵⁰ además de la participación de las comunidades indígenas y autoridades educativas estatales y locales. En ese contexto, el BIC se convirtió en una alternativa que da atención a las comunidades indígenas. La síntesis de las experiencias dio origen al Modelo Educativo Integral Indígena (MEII);⁵¹ el MEII considera “el respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica de las diferentes comunidades donde se ubican” (CSEIIO, 2019, p. 23). En ese contexto, se propone “recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural y lingüística” (CSEIIO, 2019, p. 23). El perfil de egreso que fomenta es desarrollar competencias interculturales a través de la investigación, los proyectos comunitarios y la reflexión sobre su identidad indígena.

Lo que me parece interesante destacar es que el MEII no concibe una visión etnocéntrica o relativista sobre los conocimientos locales de las comunidades, ya que también contempla la interacción de saberes, lo anterior lo hace evidente al reconocer las relaciones entre lo universal y lo local, la tradición y la modernidad, el progreso científico y el equilibrio (sostenibilidad), entre la cosmovisión indígena y la moderna cultura de lo material (CSEIIO, 2019). Cabe señalar, que el MEII toma en cuenta los principios y los Acuerdos Secretariales de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

La figura 7 muestra el mapa curricular ofertado por el BIC; en ella se puede encontrar que el plan de estudios se organiza en cuatro componentes o ejes de

⁵⁰ Pérez Díaz (2008) también contempla las experiencias escolares locales del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) y Preparatoria Kong Taiëw.

⁵¹ Para describir la propuesta de formación media superior del BIC me apoyo fundamentalmente del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) que condensa el Plan de Estudios. Además, me valgo de algunas investigaciones que permiten aclarar la propuesta.

formación: básico (color amarillo), propedéutico (color verde), formación para el trabajo (rosa) y el eje que podríamos llamar extracurricular (se encuentran sin color); el componente o eje básico está integrado por 38 unidades con 119 horas, el componente propedéutico contempla 9 unidades con 39 horas y el eje de formación para el trabajo se desarrolla en 10 unidades con 36 horas de contenido (CSEIIO, 2019). El eje básico contempla las asignaturas que se plantean en el Marco Curricular Común propuesto por la RIEMS. Asimismo, asignaturas específicas que tienen que ver con generar competencias interculturales. El eje propedéutico se apoya del eje básico para generar competencias que permitan al egresado continuar estudios de nivel superior. Por su parte, el eje de Formación para el trabajo tiene como interés generar competencias en las que los egresados puedan construir proyectos de desarrollo comunitario para dar soluciones a problemas de su comunidad, así como permitirles integrarse al mercado laboral local con ventaja competitiva (más adelante se describe con mayor detalle el eje de formación para el trabajo).

Además, el mapa curricular se encuentra organizado de manera horizontal por áreas de conocimiento y de manera vertical contempla seis módulos o semestres, que también se identifican mediante un nombre (véase figura 7). Las áreas de conocimiento que presenta son: Humanidades busca dotar un marco teórico que promueva los valores comunitarios en comparación con otras formas de pensamiento; Lenguaje y comunicación fortalece las competencias comunicativas que desarrolla el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo; Ciencias Sociales aporta elementos para comprender la complejidad de los sistemas sociales, en específico del funcionamiento de los pueblos indígenas; Ciencias Naturales acerca a los estudiantes a principios y teorías naturales; Matemáticas otorga elementos para aplicarlos al espacio social al que pertenecen; Metodología de la Investigación proporciona una guía para la formulación de proyectos que incidan en el desarrollo comunitario; Escuela y comunidad complementa los conocimientos científicos y los saberes locales con ello ampliar los sistemas de comunicación entre comunidades; Expresión, Creatividad y Desarrollo Físico propicia la formación integral, otorgando

desarrollo físico y artístico a partir de actividades que favorecen el crecimiento personal. Respecto a los módulos y su operación lo abordo en este texto más adelante.

Figura 7. Mapa Curricular ofertado por el BIC

ÁREA DE CONOCIMIENTO	MÓDULO I			MÓDULO II			MÓDULO III			MÓDULO IV			MÓDULO V			MÓDULO VI			
	IDENTIDAD Y ESCUELA	CLAVE	H C	REALIDAD COMUNITARIA	CLAVE	H C	CIENCIA Y COMUNIDAD	CLAVE	H C	COMUNIDAD Y RECURSOS	CLAVE	H C	PROYECTO COMUNITARIO	CLAVE	H C	EDUCACIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL	CLAVE	H C	
HUMANIDADES	IDENTIDAD Y VALORES COMUNITARIOS	C1001	3 6	ÉTICA Y VALORES	C2002	3 6	ESTÉTICA	C3103	4 8	FILOSOFÍA	C4004	3 6							
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	LENGUA INDÍGENA I	C1011	2 4	LENGUA INDÍGENA II	C2011	2 4	LENGUA INDÍGENA III	C3011	2 4	LENGUA INDÍGENA IV	C4011	3 6			4 8			3 6	
	INGLÉS I	C1012	3 6	INGLÉS II	C2012	3 6	INGLÉS III	C3012	3 6	INGLÉS IV	C4012	3 6			4 8			4 8	
	INFORMÁTICA I	C1013	2 4	INFORMÁTICA II	C2013	2 4	INFORMÁTICA III	C3113	4 8						4 8			4 8	
	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	C1014	4 8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	C2014	4 8	LITERATURA I	C3015	3 6	LITERATURA II	C4015	3 6			3 6			3 6	
CIENCIAS SOCIALES	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	C1021	3 6	HISTORIA LOCAL, REGIONAL Y ESTATAL	C2022	3 6	HISTORIA DE MÉXICO I	C3023	3 6	HISTORIA DE MÉXICO II	C4023	4 8			4 8			4 8	
													MÉXICO EN LA HISTORIA UNIVERSAL	C5024	4 8				
CIENCIAS NATURALES	QUÍMICA I	C1031	4 8	QUÍMICA II	C2031	4 8	FÍSICA I	C3033	4 8	FÍSICA II	C4033	4 8			4 8				
				GEOGRAFÍA	C2032	3 6	BIOLOGÍA I	C3034	4 8	BIOLOGÍA II	C4034	4 8			ECOLOGÍA	C5135	3 6		
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS I	C1041	4 8	MATEMÁTICAS II	C2041	4 8	MATEMÁTICAS III	C3041	4 8	MATEMÁTICAS IV	C4041	4 8			CÁLCULO INTEGRAL	C5142	4 8		
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I	C1091	2 4	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN II	C2191	2 4	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO III	C3061	2 4	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO IV	C4061	3 6			PROYECTO I	C5262	8 12		PROYECTO II
ESCUELA Y COMUNIDAD	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO I	C1061	2 4	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO II	C2061	2 4													
	EXPRESIONES CULTURALES I	C18C1	2	EXPRESIONES CULTURALES II	C28C1	1	EXPRESIONES CULTURALES III	C38C1	1	EXPRESIONES CULTURALES IV	C48C1	1							
EXPRESIÓN, CREATIVIDAD Y DESARROLLO FÍSICO	FORMACIÓN FÍSICA I	C1FF2	2	FORMACIÓN FÍSICA II	C2FF2	1	FORMACIÓN FÍSICA III	C3FF2	1	FORMACIÓN FÍSICA IV	C4FF2	1							
	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA I	C10T3	2	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA II	C20T3	1	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA III	C30T3	1	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA IV	C40T3	1							
			35 58			35 64			36 66			34 62			35 70				34 68

Fuente: CSEIIO, 2019.

El MEII propone para los BIC cuatro orientaciones laborales, las cuales se empiezan a cursar a partir del módulo o semestre V y VI; centrándose en las necesidades específicas de las comunidades y pueblos indígenas de las ocho regiones en donde se ubican los BIC. La figura 8 muestra en los cuadros color rosa los cuatro componentes de formación para el trabajo que sugiere el CSEIIO para su implementación según las necesidades locales en las que se encuentra establecido el BIC: Desarrollo Comunitario, Intérprete en Lengua Indígena en el Ámbito de Justicia Penal, Promoción en Salud Comunitaria y Educación Musical. Cabe recalcar que éstos son flexibles y se promueven de acuerdo con las necesidades de cada uno de los bachilleratos. En el caso del BIC No. 11 que se encuentra en Mazatlán Villa de Flores se ofrecen los componentes de Intérprete de Lengua Indígena, Desarrollo Comunitario y Promoción en Salud Comunitaria.

Metropolitana, Unidad Xochimilco. Esta propuesta pedagógica se fundamenta en la idea de integrar la investigación y la interdisciplinariedad para transformar la realidad que viven los estudiantes. En este sentido, el MEII propone 6 módulos que son equivalentes a un semestre y que concentran ciertas asignaturas que llevan a conseguir los objetivos (véase nuevamente la figura 6): Identidad y Escuela en el que reconoce la diversidad cultural que permitan el fortalecimiento de su identidad; Realidad Comunitaria en la que realiza un diagnóstico utilizando diferentes herramientas de investigación que les proporcionan las unidades de contenido (asignatura); Ciencia y Comunidad en el que define problemas y fortalezas de su comunidad a través de un proyecto de investigación que permitan vislumbrar soluciones; Comunidad y Recursos en el que investiga y conoce los recursos humanos, naturales, económicos y materiales necesarios; Proyecto Comunitario en el que construye un proyecto de intervención acorde a las necesidades locales; Educación y desarrollo integral donde opera el proyecto de intervención en el que pondera su identidad étnica, sus valores y saberes comunitarios. Cabe señalar que el tránsito modular se encuentra centrado en implementar proyecto de intervención; éste se va a construyendo a lo largo del proceso formativo que corresponde a seis semestres (tres años).

De acuerdo con el análisis de Weiss (2006, p. 7) el mapa curricular del BIC combina elementos del bachillerato tradicional con características modulares y es que “sin duda es muy difícil integrar todos los conceptos y contenidos que debe proporcionar un bachillerato en seis módulos”. Cabe señalar como indica Weiss (2006) que hay áreas como la de Metodología de la Investigación y de Escuela y Comunidad que coinciden en paralelo a lo largo de cinco semestres, esto no es exagerado si tomamos en cuenta que el interés del BIC se orienta en la enseñanza de investigaciones que lleven a la construcción de proyectos de intervención para solucionar problemas locales y generar desarrollo comunitario. En este sentido, Pérez Díaz (2008, p. 46) menciona que “las herramientas de la investigación conforman el eje curricular central del Bachillerato, gracias al cual convergen *teoría, práctica, saber, y hacer y pensar y actuar*”. Para todo esto es necesario un perfil docente (los BIC le llaman, asesor-investigador) que tenga no

solo los conocimientos en las asignaturas que imparte, sino que sepa emplear herramientas para enseñar a investigar, para García (2014) el asesor-investigador del BIC se encuentra nutrido de una pedagogía constructivista que lo convierte en guía de los proyectos que realizan los estudiantes, con la finalidad que al egresar se encuentren con los conocimientos para desarrollar proyectos de intervención de manera autónoma. Sin embargo, una de las dificultades que presentan los asesores-investigadores de los BIC es que la mayoría no sabe hablar la lengua indígena de la comunidad en donde laboran (Carrera Aragón, 2016).

En general, el trabajo modular que propone en BIC se basa en investigaciones que permiten al estudiante desarrollar un diagnóstico de su comunidad y de esta manera desarrollar un proyecto de intervención que de soluciones. Según Maldonado (2014, p. 3) “el objetivo de este sistema es articular los conocimientos de un semestre en torno a una investigación que ofrezca información y propuestas a una población determinada, y que fortalezca así la formación del estudiante”. En una breve conversación con un profesor de un BIC me comenta que “se elige un tema, según el componente y ese tema va a implicar en todas las asignaturas. Por ejemplo, en Salud Comunitaria hicimos una antología de las hierbas tradicionales que ocupan en la comunidad para curar; ese tema lo llevamos en la reunión de planeación y ahí se sacan los temas para las asignaturas. En el caso de la antología de hierbas medicinales revisamos en la asignatura de Taller de lectura y redacción cómo se hace y organiza una antología, en matemáticas los mililitros o tazas a tomar en el tratamiento, en historia indagar la historia de esas hierbas”. El comentario del profesor me pareció sugerente y le pregunté sobre qué hacen cuándo la asignatura no se puede articular con el tema que eligieron a lo que él contesta: “[risas] pues ahí sí ya damos el tema de manera tradicional. Pero ya hay maestros de años que ya se conocen los temas y la dosificación, de hecho, hay unos que en la semana de planeación antes de iniciar el módulo ya llevan el tema y todo, porque ya los tienen de años”. En mi búsqueda sobre los BIC en internet me sorprendió encontrarme con varios trabajos de investigación desarrollados por los

estudiantes durante su formación modular, lo que da cuenta del desarrollo de la propuesta pedagógica del BIC. Para el caso específico del BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Landeta (2020) describe una serie de proyectos realizados por los estudiantes, entre los que se destacan: Buenas prácticas de manejo de cerdo de traspatio; Hongos y setas; Procesamiento y conservación de alimentos; Reforestación de pinos prietos y ocote; Huerto escolar; Elaboración de lombricomposta; Elaboración de abono bocashi; Baile regional de la comunidad y Declamaciones de poesías.

Describir y analizar la propuesta pedagógica del BIC me permite construir ciertas rutas analíticas para considerar en el análisis sobre la trascendencia de la formación en los egresados.

4.5 Conclusiones del capítulo

El modo de vida en Mazatlán es diferente a lo que se puede comprender como una comunidad rural-indígena tradicional, ya que la mayoría de sus habitantes ya no se dedica solamente al trabajo agrícola. En algunas familias es posible observar que la actividad agrícola se complementa con otras que podríamos indicar son urbanas; algunas personas se dedican a la albañilería, son choferes y se impulsan como microempresarios impulsando una tortillería (con la maquinaria necesaria) o líneas de autobuses. Cabe señalar que en mis observaciones en el lugar he corroborado la manera en que la economía de subsistencia que identificaba a los pueblos de la región (Boege, 1988) ha ido quedando de lado, dando lugar a la introducción de una economía capitalista (Auli, 2018).

La nueva economía capitalista introducida se contrasta con la estructura laboral de Mazatlán Villa de Flores, ya que en el municipio son escasos los trabajos fuera del campo. Al poner a consideración la categoría sobre la “estructura laboral heterogénea, desigual y combinada” planteada por De Ibarrola (2014) es posible observar que la mayoría de los trabajos se concentran en el trabajo agropecuario, teniendo como fundamento la subsistencia y la unidad doméstica de producción, en el lugar es posible encontrar contados trabajos

dedicados al servicio público, dedicados a la administración municipal o a la ejecución de programas estatales o gubernamentales.⁵² En ese sentido, es posible decir que los trabajos que encontramos en Mazatlán Villa de Flores Oaxaca son informales (incluso los gubernamentales). Además se caracterizan por emplear una tecnología tradicional; en el caso del campo se emplea el arado tradicional con *yunta* y en el caso de los trabajos del servicio público se observa el empleo precario de la tecnología, ya que son contadas las computadoras en las oficinas y se observa en su mayoría el uso de máquinas de escribir. En este contexto, es posible indicar que en el municipio de Mazatlán Villa de Flores es preciso hablar de una homogeneidad laboral.

La homogeneidad laboral del municipio complementada con la precariedad de las familias del municipio y la introducción de una economía capitalista han llevado a que la mayoría de las personas migren hacia la ciudad para trabajar de manera temporal, lo anterior a llevado ha un flujo cultural constante que desde lo narrado en el capítulo lleva a afirmar que Mazatlán Villa de Flores vive un proceso de hibridación cultural (Burke, 2010) entre lo rural-indígena y lo urbano. En las líneas anteriores compartimos elementos que permiten argumentar porque *ya no son* rurales-indígenas en la extensión de la palabra, pero también se describieron ejemplos que llevan a justificar *por lo que no son todavía* urbanos. Me parece que lo mencionado anteriormente permite afirmar que en Mazatlán Villa de Flores se encuentra dentro de lo que algunos autores conceptualizan como *rurbanos* (Baigorri, 1995; Kenbel, 2011; Micheletti, Saravia y Letelier, 2019). Es decir, que se sienten un poco urbanos, pero siguen siendo rurales. En general, mi experiencia en la zona me permite afirmar que la mayoría de las comunidades de la región se encuentran viviendo el mismo proceso de flujos e hibridación cultural (Auli, 2018; 2021).

Lo anterior fue retomado por la Asamblea Comunitaria [*Nashinandá* (pueblo)] de Mazatlán Villa de Flores, ya que observaron que la migración se encontraba afectando la filiación comunitaria de los habitantes, específicamente

⁵² Es importante mencionar que los trabajos en el servicio público se convierten en una oportunidad laboral para los egresados del BIC No. 11; para un análisis más detallado sugiero leer el capítulo 6.

de las nuevas generaciones, que como menciona Rico y Rebolledo (2010), se empezaban a notar distantes -e incluso indiferentes- ante la cultura local y mantenían expectativas migratorias a la ciudad para trabajar o estudiar. De esta manera surge un proyecto de construir un bachillerato que transmita a las nuevas generaciones la cultura *mazateca* que permitiera la continuidad de su lengua materna y cosmovisión. En dicho proyecto participaron intelectuales locales con el apoyo de investigadores y estudiantes universitarios de la ciudad de México que se encontraban haciendo prácticas en la localidad. Como he mencionado a lo largo del apartado, el proyecto dio como resultado el Bachillerato General Mazateco [*Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien* (una casa donde se encuentra el pensamiento)] que inicialmente operó como un bachillerato privado auspiciado por el gobierno municipal. Sin embargo, la tensión y la disputa con el gobierno estatal se desarrolló en el marco del reconocimiento oficial del bachillerato y la entrega de recursos económicos para el mantenimiento. Hasta que en los albores del 2000 es retomado por el CSEIIO y surge el BIC No. 11, que en el fondo mantiene los objetivos planteados por los iniciadores del proyecto educativo local. Con lo anterior, es posible decir que la puesta en marcha del BIC No. 11 en Mazatlán Villa de Flores tiene que ver con lo que González (2008) ha llamado “apropiación escolar”, ya que surge de la negociación entre la propuesta escolar otorgada por el Estado y la transformación local al aportar recursos culturales específicos.

Al finalizar el apartado describo la propuesta curricular del BIC, con la intención de contextualizar y de encontrar insumos que permitan la comprensión de la trascendencia del bachillerato en las personas que han pasado por sus aulas.

5. ¿Qué sucede después de egresar del BIC? Los itinerarios complejos: las expectativas y aspiraciones frente a la realidad

Como mencioné en el capítulo dedicado al referente teórico, son escasas las investigaciones que se centran en hacer un seguimiento sobre los egresados de nivel medio superior, ya que la mayoría se contemplan en egresados del nivel superior (Santiago, Fonseca e Ibarra, 2017). Por lo anterior, en el presente capítulo realizo una descripción de lo que hicieron los egresados del BIC No. 11 al culminar el bachillerato.

El resultado ofrece insumos para reflexionar sobre los itinerarios complejos de egresados de bachilleratos rurales-indígenas.

5.1 Entre el arraigo y la migración

Me pensaba ir, pero a la mera hora ya no

La expectativa de migrar después de culminar el BIC no se cumple para todos los egresados; surgen imprevistos que los llevan a quedarse en Mazatlán Villa de Flores de manera permanente, como lo comparten Epifania (generación 2001-2004), Trinidad (generación 2015-2018), Yenith (generación 2001-2004), Carolina (generación 2014-2017), Yahir (generación 2017-2020) y Zaid (generación 2015-2018).

Epifania (generación 2001-2004) menciona que tenía el proyecto de salir del BIC y viajar a la Ciudad de México para encontrarse con sus hermanos: “ya tenía la idea de irme a México, mis hermanos me iban a mandar dinero, en lo que empezaba a trabajar y ver que hacía”. Sin embargo, unos meses antes de que egresara del BIC su madre se empezó a sentir mal, por lo que sus hermanos le comentaron que se quedara en Mazatlán: “se enfermó mi mamá, no fue nada grave, pero no podía cargar y hacer varias cosas, por eso *me pensaba ir, pero a la mera hora ya no*. Ya me quedé, según yo unos meses a que se recuperara mi mamá, de ahí irme a México con mis hermanos como ya habíamos quedado”. Según lo que comparte Epifania, pasó un año en el que se dedicó a cuidar a su mamá: “ayudaba acá en la casa en el quehacer: hacer tortillas, la comida y el aseo. Mi papá se iba al campo a trabajar y a veces le llevaba su taco”. La

expectativa de irse a la Ciudad de México se volvió una ilusión cuando al año Epifania decidió juntarse con su novio, un profesor de primaria de la comunidad. Actualmente, Epifania comenta que se dedica a ser ama de casa, simultáneamente es promotora en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y en Educación Inicial: “al final me quedé acá, aunque después de que me casé empecé a ir de entrada por salida a la Ciudad de México a ver a mis hermanos. Pero la mayor parte del tiempo estoy acá en el pueblo”.

El caso de Yenith (generación 2001-2004) es muy semejante al de Epifania (generación 2001-2004). Yenith tenía la expectativa de irse a la Ciudad de México para seguir estudiando la universidad. No obstante, la enfermedad de su padre hizo que dejara de lado su expectativa de irse a la ciudad para ingresar a la universidad: “ya estaba la idea de irme a estudiar allá. Me iba a quedar con una tía, mis papás me iban a pagar la universidad. En eso mi papá se enfermó bien feo, y ya no me pude ir. Mi mamá me dijo que me fuera, pero la verdad no iba a tener cabeza para la escuela. Pensé me quedo un año acá y ya el otro año me voy a la universidad. Pero no se dieron, así las cosas, pasaron tres años y aunque mi papá mejoró con el tiempo, ya se me fueron quitando las ganas de irme”. Yenith dejó de lado la expectativa de migrar a la Ciudad de México, esto porque decidió juntarse con su novio: “mi novio me pidió casarme con él, y accedí. Ya de ahí tuvimos dos niñas. Él era el que iba a México a trabajar, yo me quedaba acá, hasta que las cosas empezaron a ir mal y nos divorciamos”. Después de que Yenith se separó menciona que ha ido a la Ciudad de México, pero radica en Mazatlán: “viajo a la Ciudad de México, pero de entrada por salida. Vivo acá pues acá encontré por ahora un trabajo en el municipio. Tengo la idea de irme a la Ciudad de México, pero ya que mis dos hijas tengan que ir a la universidad”. Yenith actualmente trabaja en el municipio de Mazatlán como directora del Instituto Municipal de la Mujer. Su expectativa de irse a la Ciudad de México cambió por el infortunio de la enfermedad de su padre, la idea migratoria para seguir estudiando la ha transferido hacia sus hijas, dicha expresión se encuentra analizada más adelante en la expresión *que mis hijos o hermanos si terminen una carrera*.

Por su parte, Trinidad (generación 2015-2018) menciona que dejó de lado la idea de irse a la Ciudad de México: “quería irme a la Ciudad de México para trabajar y estudiar, pero ya no pude, me quedé acá en Mazatlán para ayudar a mi mamá con mis hermanos pequeños. Mis hermanos que están en México me dijeron que a que me iba, que haya la vida es difícil, que me esperara un poco”. Según Trinidad, ella decidió quedarse solo un tiempo, para ayudar a su mamá, aún no descarta la idea de irse a la ciudad para estudiar la universidad: “sigue en mis planes irme a la Ciudad de México y trabajar para pagarme mi universidad, en eso ando, pero ahorita por la pandemia mis hermanos me dicen que estoy mejor acá”. Trinidad egresó en 2018 del BIC, por lo que lleva tres años sin poder migrar de Mazatlán (la entrevista se realizó en febrero de 2021). Trinidad menciona que le llegó la oportunidad de empezar a trabajar en Mazatlán y la tomó: “me dijo una prima que en la Secretaría de Bienestar estaban buscando gente para que ayudara a supervisar los cultivos de los campesinos para darles los apoyos [económicos] y que llevo mis papeles y afortunadamente me aceptaron, ahorita en eso ando trabajando. De hecho, hay varios [egresados] del BIC que andan trabajando ahí”.⁵³ En este contexto, es probable que a Trinidad (generación 2015-2018) le suceda lo que a Epifania (generación 2001-2004) y a Yenith (generación 2001-2004), es decir, que entre más aplase sus intenciones migratorias crezcan las razones para quedarse de manera permanente en Mazatlán y es que como ella indica: “estoy bien en ese trabajo, ahí conocí a mi novio, entonces trabajo y lo veo”.

En otros casos, la expectativa migratoria no se concretó al salir del BIC, debido a que los padres no dieron el permiso, esto es lo que comentan Carolina (generación 2014-2017), Yahir (generación 2017-2020) y Zaid (generación 2015-2018).

Carolina (generación 2014-2017) y Yair (generación 2017-2020) son hermanos, a ambos sus padres les negaron el proyecto de irse a la Ciudad de

⁵³ Me causó interés la inserción de Trinidad como supervisora de cultivos, por lo que en la entrevista con ella abordé el tema sobre la manera en que el BIC le ha ayudado a desarrollar su trabajo; el análisis se describe a detalle en el siguiente capítulo (La formación para el trabajo en el BIC analizada desde los egresados).

México una vez culminado el BIC. Según comenta Carolina ella tenía la idea de irse a la Ciudad de México para trabajar y empezar a mantenerse: “mis amigas y yo tuvimos el proyecto de irnos a trabajar a la Ciudad de México juntas, para ayudarnos. La prima de una de ellas ya nos había encontrado trabajo, lugares cercanos para rentar juntas y se nos hiciera fácil pagar la renta. Pero a la mera hora de las cinco solo se fueron tres, porque a mí y a mi otra amiga no nos dieron permiso nuestros papás”. De acuerdo con Carolina: “mis papás me dijeron que estaba muy chica, que si me quería ir a trabajar empezara acá, que cuando ya tuviera un poquito de más edad me fuera, porque la ciudad no es una vida fácil”. Este argumento, también se lo dieron a Yair, quien menciona que quería irse a la Ciudad de México con familiares para empezar a trabajar: “me quería ir para trabajar allá en algo, porque acá no hay mucho quehacer a parte del campo, y eso a mí no me gusta. Pero mis papás no me dejaron, que porque estoy muy chico”. La plática con Yair se realizó en agosto del 2021, a casi un año de su egreso del BIC, por lo que le pregunte sobre si seguía manteniendo la idea de irse a la ciudad a trabajar o había cambiado de opinión, sobre todo porque actualmente se encontraba trabajando en un cibercafé en el municipio: “si, esa idea la mantengo, porque acá, aunque ya encontré este trabajo, quiero ir a la ciudad a trabajar y ver si puedo ganar un poco más y también, porque la verdad quiero salir del pueblo. [...] La mayoría de mis compañeros ya andan allá trabajando y pues les va bien”. De acuerdo con Yair, la expectativa migratoria que tiene no ha cambiado: “solo espero por lo menos cumplir los veinte [años] para que me dejen ir mis papás, esa idea es la que yo tengo”.

Por su parte, Zaid (generación 2015-2018) (hijo de Epifania) comparte que su idea de irse a la Ciudad de México para trabajar se vio frustrada porque sus padres se lo negaron: “ya había pensado en irme a la ciudad para trabajar y ver si podía pagar mis estudios, bueno eso se iba a ver allá. Porque acá se trabaja en el campo, pero no se gana bien”. No obstante, Zaid no contaba con que sus padres no le darían permiso para irse a la ciudad: “mi mamá se opuso, porque dijo que no me tenía mucha confianza, que porque me iba a ir a echar relajo. Como acá en el BIC siempre fui relajista, pensaron que allá igual iba a hacer. Mi

papá me dijo que fuera para que probara. Al final mi mamá ganó y acá ando”. Zaid tiene un año que egresó del BIC, él comenta que actualmente se encuentra apoyando a cuidar los animales y trabaja esporádicamente en el municipio organizando torneos deportivos en Mazatlán.

En las expresiones de los egresados se puede observar que los imprevistos familiares (enfermedad de la madre o el padre, en general apoyo a la familia) y la edad son razones que detienen a los egresados en su expectativa migratoria a la ciudad.

Saliendo, saliendo me fui a la ciudad

Algunos egresados del BIC entrevistados comparten que una vez que culminaron el bachillerato migraron a la ciudad. Lo anterior es descrito por Celso (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007), Óscar (generación 2001- 2004), Abel (generación 2010-2013), Araceli (generación 2009-2012) y Miriam (generación 2013-2016).

La historia migratoria de Celso (generación 2001-2004) no se da una vez que egresa del BIC, se da mucho antes. Una vez que Celso egresó de la primaria migró a la Ciudad de México para trabajar como ayudante de albañil. Celso comparte que la precariedad económica de su familia lo llevo a irse a la ciudad a trabajar: “me fui muy pequeño de Mazatlán, porque mis papás no tenían para mantenernos. Entonces, me fui a la ciudad a trabajar”. Celso estuvo en la ciudad cuatro años “de ahí me regresé acá, porque la verdad quería seguir estudiando, salir adelante; como albañil es muy difícil la vida”. A los 16 años Celso estaba de regreso en Mazatlán, él indica que fue a inscribirse a la escuela telesecundaria para culminar sus estudios de educación básica: “estudí ya grande la secundaria y el BIC, afortunadamente los profesores me aceptaron y no me detuve hasta terminar”. El proyecto que construyó Celso en su experiencia laboral temprana en la Ciudad de México fue culminar una profesión. En este contexto, él indica que una vez que culminó el BIC se esperó solamente un mes para irse a estudiar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): “saliendo del BIC me fui a la UPN Ajusco, allá estudié la carrera de educación Indígena. Me costó mucho, porque

entre semana iba a la universidad y los fines trabajaba, y a veces entre semana, pero valió la pena”.

El caso de Celso (generación 2001-2004) es interesante, ya que su experiencia en la ciudad como albañil lo hicieron regresar a Mazatlán para concluir la secundaria y el bachillerato, la migración a la ciudad que experimentó una vez culminado el BIC fue para cursar la universidad.

A diferencia de Celso, su hermana Lourdes (generación 2004-2007) menciona que al egresar del BIC se quedó tres meses en Mazatlán: “que yo recuerde, al terminar el BIC me quedé en mi casa como cuatro meses, estaba como ama de casa y también iba al campo. De ahí me invitó una amiga para que me fuera a trabajar a la ciudad, no me negué, porque la verdad quería trabajar para tener mi propio dinero”. Algo que me llamó la atención fue porque no le nació la expectativa de seguir estudiando la universidad al igual que su hermano Celso, ante la pregunta Lourdes contesta: “estudiar sí, porque eso nos decían los profes en el BIC, que siguiéramos estudiando, pero la verdad no había dinero y para ese tiempo Celso estaba estudiando allá, un poco le mandaban de acá y otro que él trabajaba, entonces no se dio la oportunidad”. Al cabo de ocho meses, Lourdes decidió regresar, sus razones para volver y asentarse en Mazatlán se describen más adelante bajo la expresión *me decidí regresar para acá*.

Óscar (generación 2001- 2004) y Abel (generación 2010-2013) mencionan que al culminar el BIC se fueron a la ciudad de México para trabajar. De acuerdo con ellos al terminar el BIC tenían pensado quedarse en Mazatlán para trabajar en el campo. Sin embargo, la precariedad económica los llevo a migrar con la intención de conseguir mayores ingresos económicos. Óscar menciona lo siguiente: “la verdad yo no me quería ir a la ciudad, porque casi no me gusta la vida allá, pero lo que vi después del BIC es que el campo te da poco ingreso económico, es más de subsistencia, no da así como para tener dinero para traer en tu cartera. El campo te da solo lo necesario”. Por su parte, Abel menciona que a él le gusta trabajar el campo, pero que éste necesita inversión económica, lo que es complicado adquirir en Mazatlán: “acá hay terrenos, pero luego no se trabajan por falta de dinero. En mi caso, yo solo estuve trabajando un poco el

campo, pero me di cuenta de que necesitaba dinero para echarlo a andar, por eso decidí irme a la Ciudad de México a trabajar una temporada y sacar dinero para invertirlo al campo”.

En los casos de Araceli (generación 2009-2012) y Miriam (generación 2013-2016) se puede observar que desde que estaban por terminar el BIC ya contemplaban el proyecto de migrar a la Ciudad de México, expectativa que cumplieron una vez que terminaron el bachillerato. Araceli menciona lo siguiente: “saliendo del BIC me fui con una prima a la ciudad, allá fuimos a buscar trabajo en un supermercado”. Araceli comenta que hizo vida un buen tiempo en la Ciudad de México: “allá conocí a mi expareja, entonces ya casi no venía para acá, tuvimos una hija. De ahí las cosas no se dieron y me separé. Mi mamá se fue a la ciudad para ayudarme a cuidar a mi hija”. Araceli menciona que ella pensó en migrar desde antes que ingresará al BIC, ya que “mis papás no pueden solos y debía empezar a trabajar en algo y como acá no hay mucho, pues tuve la inquietud de irme”. Algo semejante comenta Miriam, ella comparte que: “al salir del BIC no lo pensé dos veces para irme a la ciudad. En cuanto salí del BIC, solo me esperé tres semanas en lo que me ayudaban a conseguir trabajo en México [...] me llamó un familiar y me fui para México. Allá llegué a trabajar en una zapatería”. Abordé con Miriam el tema de su migración tan apresurada a la ciudad, ante ello contesta: “me fui luego porque quería ayudar en el gasto de la casa, eso lo iba a hacer desde que egresé de la secundaria, pero me dio por ir al BIC”.

Los casos de Celso (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007), Óscar (generación 2001-2004), Abel (generación 2010-2013), Araceli (generación 2009-2012) y Miriam (generación 2013-2016) muestran el proceso de migración a la ciudad que viven los egresados una vez que terminan el BIC. Son contados los que migran a la ciudad para cursar estudios universitarios (Celso), la mayoría de los egresados expresa que al egresar del BIC *saliendo, saliendo me fui a la ciudad*, esto porque en Mazatlán no encontraron trabajos remunerados que les permitiera cierto ingreso económico para ayudar a su

familia (Araceli y Miriam), invertir en el campo (Óscar y Abel) o para su propia manutención.

Voy y vengo de la ciudad

Al igual que los egresados que mencionan que al culminar sus estudios en el BIC *saliendo, saliendo me fui a la ciudad* otros comentan que al salir del BIC empezaron a migrar de manera temporal a la ciudad para estudiar o, como indica la mayoría, para trabajar.

Elizabeth (generación 2015-2018) menciona que desde que salió de la secundaria tenía la idea de irse a la ciudad para trabajar, pero: “cuando ya iba en tercero de secundaria fueron los del BIC a hacernos la invitación y pues mis papás me dijeron que sí quería ir, pues al final me decidí en ir”. Con lo anterior, Elizabeth comparte que pausó su migración a la ciudad para trabajar. Sin embargo, al salir del BIC no se detuvo y partió a la ciudad: “cuando terminé el BIC me fui a la ciudad con mis tíos de allá, me hablaron que allá está mejor el trabajo, por eso me decidí ir. Mis papás estuvieron de acuerdo, como me iba con familiares no la pensaron mucho”. Según comenta Elizabeth, allá en la Ciudad de México inició trabajando como empleada doméstica, pero no se acostumbró, por lo que decidió irse a trabajar en una tienda de ropa. Al cabo de cuatro meses decidió regresar a Mazatlán, ya que “no me acostumbro mucho en la ciudad, si mucho seis meses, por eso *voy y vengo de allá*. Trabajo un tiempo y de ahí me vengo a estar acá con mi familia, porque irme así mucho tiempo no sé por qué no se me da”.

Otros egresados mencionan que por su situación familiar les es difícil estar mucho tiempo en la ciudad. Por ejemplo, Germán (generación 2003-2006) y Víctor (generación 2010-2013) expresan migrar de manera temporal a la ciudad porque deben regresar a ver a sus hijos.

Germán (generación 2003-2006) comenta que al finalizar el BIC se quedó un tiempo en la comunidad para trabajar en el campo. Sin embargo, se casó y tuvo dos hijas, por lo que los ingresos que le otorga el trabajo en el campo no le alcanzan, por ello optó por irse a la ciudad para conseguir un trabajo que le

permitiera mantener a su familia: “me voy a la ciudad por temporadas a trabajar, allá trabajo en una panadería, pido permiso para venir tres días y ver cómo están mis hijas y mi esposa. De ahí me vuelvo a ir, ahora sí que *voy y vengo de la ciudad*, no puedo quedarme por motivos de mi familia”. Algo similar comenta Víctor (generación 2010-2013), quien comparte que salió de Mazatlán con la intención de trabajar, su experiencia en la ciudad en un trabajo mal pagado lo hicieron trabajar y estudiar en la universidad, por lo que terminó la licenciatura en administración. Víctor al concluir sus estudios decidió casarse con su novia del bachillerato, con ella procreó un hijo. Según Víctor actualmente “*voy y vengo de la ciudad*”, por mi familia. Allá trabajo como auxiliar administrativo en un taller automotriz, pero cada mes vengo por lo menos sábado y domingo. No los puedo dejar solos, mi hijo empieza a preguntar por mí y debo venir”.

Por su parte, Sergio (generación 2015-2018) y Teodomiro (generación 2011-2014) mencionan que después que egresaron del BIC migraron a la ciudad para trabajar, hasta el momento van y vienen de la ciudad. Sergio menciona que debe regresar a Mazatlán a ver a sus papás, ya que es hijo único, por lo que no pude dejar mucho tiempo a sus padres: “me voy a la Ciudad de México a trabajar, pero regreso en cierto tiempo, porque tengo que ver por mis papás. Por ahorrar me quedaría unos años en la Ciudad de México, pero no puedo, porque tengo acá a mis padres, por eso solo voy por temporadas”. El caso de Teodomiro es similar al de Sergio, solo que Teodomiro es el único varón entre dos mujeres, él comparte que al egresar del BIC se fue con su papá a la Ciudad de México a trabajar de albañil. Al cabo de un tiempo, su padre se regresó para quedarse de manera definitiva en Mazatlán: “estuve un tiempo en la ciudad trabajando de albañil con mi papá, él se regresó porque ya está grande, mejor se quedó en el pueblo a trabajar en el campo”. Ante ello, Teodomiro menciona que se establece por temporadas en Mazatlán, con la intención de ayudar a su padre a sembrar o cosechar el café o maíz: “bajo a Mazatlán porque ayudo a mi papá en el campo, él no puede solo y como soy el único varón tengo que ir a ayudarlo, porque sí es matado y cansado el campo y como ya está grande”.

En especial, el caso de Arturo (generación 2015-2018) es interesante, ya que él menciona que al egresar del BIC migró a Santa María Alotepec para inscribirse en la Universidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA): “Después del BIC empecé a trabajar como animador de eventos y en el campo, con la intención de ahorrar para irme a estudiar la carrera de Educación Intercultural Comunitaria de la UESA, allá ando; voy y vengo, porque debo hacer prácticas y esas las hago acá en mi comunidad”. De acuerdo con Arturo, su interés radica en estudiar para regresar a su comunidad: “a mí me gusta mucho mi pueblo, me gusta andar acá, apoyando al agente o a las personas en lo que yo pueda ayudar, por eso me metí a esa carrera, para un día regresar con mi profesión y hacer algo”. En la categoría analítica salir adelante/ser alguien en la vida, específicamente en la expresión *con mucho esfuerzo me fui a la universidad* se detallan las aspiraciones que llevan a Arturo el haber optado por irse a la UESA a estudiar.

De acuerdo con los casos anteriormente relatados es posible comprender que la expectativa migratoria a la ciudad se da en algunos egresados del BIC de manera temporal, esto porque no se acostumbran a la ciudad (Elizabeth) o como lo indicaron Germán (generación 2003-2006), Víctor (generación 2010-2013), Sergio (generación 2015-2018) y Teodomiro (generación 2011-2014) regresan para estar y ayudar a su familia.

No queda de otra que irse

Al momento hemos descrito el proceso migratorio a la ciudad que realizan los egresados al culminar el BIC; la mayoría contempla migrar de manera temporal. Sin embargo, algunos egresados mencionan migrar de forma definitiva de Mazatlán Villa de Flores, ya que como menciona una informante *no queda otra que irse*.

Betsabé (generación 2015-2018) comenta que desde antes de entrar al BIC tenía pensado irse a la ciudad a trabajar. Sin embargo, le pasó como a muchos otros de sus compañeros, al tener el BIC cerca decidió ingresar y culminarlo. Al cabo de tres meses de egresar del BIC, Betsabé decidió irse a la

Ciudad de México a trabajar, esto porque: “en Maza[tlán] hay poco trabajo, solo tenemos el campo y ahí se gana poco, por eso decidí irme a la ciudad”. Betsabé se propone migrar de manera definitiva a la ciudad y visitar a su familia de manera esporádica: “me hubiera gustado quedarme en el pueblo, pero no se puede, porque si me quedé no tengo trabajo. Prefiero irme a la ciudad por un largo tiempo y mejor mandarles dinero a mis papás”. Al preguntarle a Betsabé si le causaba nostalgia la idea de marcharse de manera prolongada de Mazatlán ella contesta: “sí, pues si se pone uno triste, pero que le va uno a hacer *no queda de otra que irse*, pero tal vez algún día cuando ya tenga un buen ahorro tenga la posibilidad de regresar a Mazatlán, pienso en poner una tienda y estar allí”.

Algo similar ocurre con Emmanuel (generación 2014-2017), quien llegó a Mazatlán cuando inició la secundaria: “mis papás son de Mazatlán, nos tuvimos que ir a Mazatlán porque mis abuelos se enfermaron, en eso me quedé la secundaria y el bachillerato”. Al terminar el BIC, Emmanuel menciona que se regresó a la Ciudad de México: “al terminar el BIC me regresé a la ciudad; mis abuelos fallecieron y nos regresamos para acá. Ya no teníamos mucho que hacer en Mazatlán”. Al preguntarle a Emmanuel sobre si haría vida en Mazatlán, él contesta: “no, no hay trabajo allá, solo el campo. Yo lo vería más de visita de tres días o en vacaciones y venirme para acá. Además, mis abuelos ya fallecieron, no hay mucho que ir a hacer allá”. En este contexto, Emmanuel contempla una migración definitiva a la ciudad. Pese a lo anterior, es importante mencionar que el BIC le ha proporcionado a él cierto interés por la cultura mazateca, pues como describo en el capítulo 7 le gustaría que su hija aprenda la lengua mazateca.

Hermelinda (generación – 2011-2014) y Edgar (generación 2011-2014) tuvieron en un primer momento la aspiración de migrar de manera temporal a la ciudad para estudiar en la universidad, según comparten los dos, su sueño era formarse y regresar a Mazatlán para vivir y trabajar en lo que estudiaron. Sin embargo, en el caso de Edgar su proceso de formación fue delineando nuevas expectativas, ya que “empecé a visualizar que allá no iba a poder ejercer como enfermero, hay centro de salud y todo, pero luego no mandan personal y así ni para entrar a trabajar. Sé de algunos que terminan su carrera y se van para allá,

pero terminan dedicándose al campo o en un negocio que nada que ver con lo que estudiaron. Eso me llevó a pensar mejor en migrar de Mazatlán. Mi idea es ir de vez en cuando, según me lo permita el trabajo, por ejemplo, ahorita con lo del COVID tuve mucho trabajo, ya van 4 años que no voy para allá; pienso ir, pero solo de visita y ya”. al preguntarle a Edgar sobre el cambio rotundo de su expectativa, él contesta: “si, hubiera estado bien que me fuera de nuevo a Mazatlán, pero pues *no queda de otra que irse*; allá no hay mucho trabajo de lo que estudié [enfermería]. Lo que sí pienso es en irme para allá cuando ya me retiré o esté viejito, porque allá tengo mi casa y las cosas son más calmadas y los paisajes bonitos”.

Por su parte, Hermelinda (generación - 2011-2014) comparte que su idea fue irse a estudiar agronomía a la Universidad de Chapingo para regresar a su comunidad y ayudar a los campesinos de su comunidad, pero su situación cambió al egresar de la universidad: “es que si me iba a ir a Mazatlán titulándome, pero sacaron una convocatoria en mi universidad de una empresa de Tijuana que necesitaba recursos humanos, pues metí mis papeles; eso cambió todo, porque ahora ando acá en Tijuana trabajando”. Hermelinda menciona que según se den las cosas se va a quedar en Tijuana: “ahora ya no pienso en irme a Mazatlán, porque tengo buen trabajo acá, si me corren tal vez me voy para allá. [Entre risas interrumpo: “o te vas para Estados Unidos, ya estás cerca”] No estaría mal, o acá hay muchas empresas”. En este contexto, es posible decir que la idea de Hermelinda es ir esporádicamente a Mazatlán, con ello tal vez en algún momento considere una migración definitiva de su municipio. Lo anterior se confirma más adelante, cuando menciona: “no creo ir en estos momentos, estoy muy lejos. Pienso que iré en unos cinco o siete años, prefiero mandarles dinero a mis papás”. En la conversación, Hermelinda abrió sus sentimientos y menciona que “la verdad si extraño a mis padres y hermanos, pero así es esto, pensándolo bien si me regreso no tendría el trabajo ni el ingreso [económico] que tengo acá. Pienso que más después si se da la oportunidad regreso, pero lo veo más como cuando esté grande, irme a mi pueblo a vivir cuando ya no pueda trabajar en la ciudad”.

Los casos anteriormente relatados permiten visualizar que la precariedad laboral lleva a los egresados del BIC a migrar de manera definitiva de Mazatlán Villa de Flores, algunos egresados prefieren mandar dinero a sus familiares que ir a visitarlos (Betsabé). En otros casos la migración definitiva se da porque no tienen grandes lazos con la comunidad, como en el caso de Emmanuel, quien llegó a Mazatlán con sus padres de manera temporal, debido a la enfermedad de sus abuelos. Algo que llama la atención es que algunos egresados del BIC desarrollan la expectativa de cursar estudios superiores y regresar a Mazatlán. Sin embargo, en el proceso cambian de expectativa que los lleva a plantearse migrar de manera definitiva. Cabe señalar que Betsabé (generación 2015-2018), Hermelinda (generación 2011-2014) y Edgar (generación 2011-2014) reflexionan sobre su migración definitiva y construyen la aspiración de regresar algún día a vivir en Mazatlán Villa de Flores.

Me decidí regresar para acá

El arraigo que tienen algunos egresados del BIC con su municipio es muy fuerte; esto se vuelve un motivo para que regresen y se asienten en Mazatlán Villa de Flores. Lo anterior es el caso de Lourdes (generación 2004-2007), Miriam (generación 2013-2016), Araceli (generación 2009-2012), Óscar (generación 2001- 2004), Celso (generación 2001-2004) y Abel (generación 2010-2013).

Araceli (generación 2009-2012) y Óscar (generación 2001- 2004) comparten que la vida en la ciudad no les gustó, ya que es muy difícil y agitada. Araceli menciona lo siguiente: “*me decidí regresar acá [a Mazatlán Villa de Flores], porque la vida en la ciudad no es fácil y más con mi hija. Mi mamá me ayudó a cuidar a mi hija los cinco años que estuve allá, pero ahora que entra a la primaria se me iba a hacer difícil. Mejor decidí venirme a Mazatlán, acá estudia ella y yo puse mi estética*”. Por su parte, Óscar comenta que no le gustó para nada la vida en la ciudad: “*en la ciudad la vida es muy fea, hay que levantarse muy temprano para ir al trabajo y llegar noche, solo para dormir. La verdad me decidí venir para acá. En Mazatlán estoy mejor, me dedico a lo que me de campo y me metí a dar clases en educación para adultos, ya con eso me la llevo*”.

En otros casos, se puede observar algo similar a lo comentado por los egresados que mencionaron *me pensaba ir, pero a la mera hora ya no*; los imprevistos familiares llevaron a Lourdes (generación 2004-2007) y Miriam (generación 2013-2016) a regresar a Mazatlán Villa de Flores. Lourdes menciona que cuando estuvo en la Ciudad de México su papá se enfermó y debido a que ella es la única mujer se tuvo que regresar para cuidarlo: “me vine para Maza[tlán], porque mi papá se enfermó y como soy la única mujer me tuve que regresar para atenderlo”. Lourdes menciona que, en el proceso, su papá se recuperó, pero quedó con secuelas de la enfermedad, por lo que se tuvo que quedar: “aunque mi hermano Celso es quien está acá, me tuve que quedar para atender a mi papá, como mi mamá falleció”. En el proceso, Lourdes encontró trabajo en una caseta telefónica que la llevó a entrar a la política de Mazatlán; se convirtió en asesora de la presidenta del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de su municipio. Actualmente, Lourdes se ha asentado definitivamente en Mazatlán. Después de culminar su trabajo como asesora de la presidenta del DIF, Lourdes emprendió un negocio en el que vende carne de pollo: “ahora me mantengo de mi negocio y cuido de mi hija y de mi papá. Es que me separé y me vine a vivir acá a la casa de mi papá”. Miriam menciona algo similar, ella menciona que desde que iba a culminar el BIC contempló su migración a la ciudad para trabajar, allá inició trabajando en una zapatería en la que escaló hasta llegar a administrar el negocio, por la cuestión del pago y el trayecto decidió empezar a trabajar de empleada doméstica. Sin embargo, una caída de su madre la llevó a tener que regresar a Mazatlán para cuidarla; “estuve dos años en la Ciudad de México, en 2018 mi mamá sufrió un accidente y como soy la más pequeña me tuve que venir a cuidarla, por eso ando acá, pero parece que ya me voy a quedar, porque mi mamá anda en recuperación aún y con el covid, no quiero regresar”.

En los casos de Abel (generación 2010-2013) y Celso (generación 2001-2004) se observa que regresaron a Mazatlán para hacer vida allá. Abel comenta que su idea de migrar a la ciudad siempre fue temporal: “como le comenté, mi interés siempre ha estado en trabajar en el campo, pero me fui a la ciudad a trabajar allá para tener dinero con el que invertir. Una vez que hice un ahorro me

regresé para acá a dedicarme al campo. Mi papá me va a heredar a mí la parcela en la que sembramos, como soy el único hijo que se quedó con ellos, los demás migraron a la ciudad y vienen solo de visita”. Actualmente, Abel siembra diferentes frutos que vende en el pequeño mercado que se pone los domingos en la avenida principal de Mazatlán (N12-06-2021). También, hace uso de su red social para promocionar las frutas que cosecha; al *merodear* en su perfil de Facebook se puede observar diferentes publicaciones en los que anuncia que vende melón, sandía y maíz (N15-06-2021). Algo similar sucedió con Celso, quien menciona que después de egresar del BIC se fue a la ciudad a estudiar la licenciatura en Educación Indígena: “la carrera va encaminada a trabajar como profesor en las comunidades, pues obvio pensé en mi pueblo”. Al culminar sus estudios de licenciatura, Celso menciona que se ganó una beca para estudiar en España, una vez que culminó sus estudios de posgrado regresó a Mazatlán: “cuando regresé fui a ver a mis maestros del BIC y les dije que quería dar clases, ellos me mandaron a que dejara mis papeles en las oficinas allá en Oaxaca, al cabo de tres meses me llamaron para contratarme. Ahora doy clases en el BIC donde estudié, aunque estoy por contrato me gusta, porque estoy trabajando en mi propio pueblo”.

En los casos anteriormente relatados se observa que los egresados tienden a regresar por imprevistos familiares (enfermedad de algún familiar, sobre todo madre o padre). También, porque no se acostumbraron a vivir en la ciudad. Cabe resaltar los casos de Abel (generación 2010-2013) y Celso (generación 2001-2004), quienes por interés propio decidieron regresar para hacer vida en su municipio.

5.5 Continuar estudios de nivel superior

Quise (ir a la universidad) ser alguien en la vida, pero no lo conseguí

De acuerdo con Germán (generación 2003-2006), Trinidad (generación 2015-2018), Yenith (generación 2001-2004), Epifania (generación 2001-2004), Carolina (generación 2014-2017), Yahir (generación 2017-2020), Emmanuel (generación 2014-2017), Betsabé (generación 2015-2018) y Teodomiro

(generación 2011-2014) durante su formación en el bachillerato los profesores les compartían consejos de la importancia de irse a la universidad para salir adelante o ser alguien en la vida. En ese contexto, ellos se formaron la idea de buscar la manera de conseguir una carrera universitaria. Sin embargo, diversas situaciones los llevaron a descartar la idea de ir a la universidad.

Epifania (generación 2001-2004) y Germán (generación 2003-2006) comparten que en el BIC fueron formándose la aspiración de estudiar una carrera, pero al egresar se encontraron con que sus padres no los apoyaron. Epifania menciona: “en el BIC me hice a la idea de ser profesora, quería estudiar para enseñar a los niños, pero cuando le dije a mis papas, ellos me dijeron que no”. Epifania indica que a sus padres no les pareció la idea que siguiera estudiando, porque para ello debía migrar de Mazatlán: “mis papás no querían, porque si me iba ellos ya no iban a verme, según ellos sólo iba a ir a jugar o a buscar a mi novio”. En este escenario, Epifania tenía la idea de migrar a la ciudad sin el permiso de sus padres, pero con el apoyo de sus hermanos que radican en la Ciudad de México. No obstante, unos meses antes que culminara el BIC su mamá se empezó a sentir mal, por lo que debió quedarse, este suceso llevó a que Epifania se asentara de manera definitiva en Mazatlán. La enfermedad de algún padre lleva a que los egresados tengan que dejar de lado su expectativa migratoria a la ciudad, con ello en algunos rompe con su aspiración de estudiar la universidad. Al igual que Epifania (generación 2001-2004), Yenith (generación 2001-2004) tenía pensado migrar a la ciudad para conseguir entrar en la universidad: “desde la secundaria tenía la idea de estudiar una carrera, porque mi papá así me lo decía [el padre de Yenith es profesor]; mi idea era *ser alguien en la vida*”. Lo que pasó es que su padre enfermó, cayó en cama y Yenith tuvo que hacerse responsable del cuidado de él.

Lo compartido por Trinidad (generación 2015-2018) es semejante a lo expresado por Epifania (generación 2001-2004) y Yenith (generación 2001-2004), solo que Trinidad no dejó de lado su interés de ir a la universidad por apoyar en el cuidado de alguno de sus padres enfermos. Trinidad no migró a la ciudad para estudiar, porque su madre le pidió que se quedara a ayudarla con

sus hermanos pequeños. Trinidad menciona que la idea de estudiar no la tenía tan clara hasta su paso por el BIC: “en la secundaria ni pensaba en seguir estudiando, fue en el BIC donde me formé esa idea. Tenía pensado, bueno aún quiero ser profesionalista, porque como nos decían los profes del BIC: “para que salgan adelante y no se queden así sin estudios”.

En Epifania (generación 2001-2004), Yenith (generación 2001-2004) y Trinidad (generación 2015-2018) es posible observar que dejaron de lado la aspiración de estudiar una carrera universitaria para apoyar a sus familias.

Por su parte, Germán (generación 2003-2006) comparte lo siguiente: “pues en la escuela nos hablaban los profes de la importancia de estudiar, que le echáramos ganas, pero la verdad cuando les decía a mis papás de ir a la universidad no me decían nada. Ya cuando salí del BIC les dije que quería entrar a la universidad y me dijeron que sí quería seguir estudiando que estaba bien, pero que yo me pusiera a trabajar para pagar la escuela”. Ante ese escenario, Germán menciona que optó por dedicarse solamente a trabajar: “mi hermano trabajó y estudió y vi que se las vio muy difícil, por eso después del BIC me decidí dedicar solo al trabajo”. Lo que comenta Germán me parece interesante, ya que “me recuerda a lo que he observado en las diferentes comunidades de la región; generalmente los padres orientan explícita o implícitamente a que sus hijos empiecen a trabajar después de la secundaria o el bachillerato, lo que los lleva a negar el apoyo para que sigan estudiando el bachillerato o la universidad” (N07-03-2019). Lo anterior se evidencia un poco más con los casos de Carolina (generación 2014-2017), Yahir (generación 2017-2020) y Emmanuel (generación 2014-2017).

Carolina (generación 2014-2017) menciona que al egresar del BIC pasó por su mente seguir estudiando en la universidad: “eso de la universidad me empezó a llamar en el BIC, porque es la manera de salir adelante, nos decían los profesores “estudien para que sean alguien en la vida”. La verdad ya no seguí porque mis papás no tienen mucho dinero, por eso me fui a la ciudad para trabajar, ya allá lo único que medio que logré fue hacer una carrera técnica, ya me vine y acá puse mi estética”. Algo semejante sucedió con su hermano Yahir

(generación 2017-2020), quien menciona: “yo egresé hace un año, ya no me fui a la universidad porque es gasto de dinero y mis papás no tienen como para mandarme, como no hay trabajo fijo acá, me dicen: “¿de dónde sacó para mandarte para tu renta?”. En este sentido, Yahir menciona estar ahorrando cierta parte de lo que gana en su trabajo atendiendo un ciber-internet con la intención de migrar a la ciudad y “ver si puedo allá trabajar y estudiar, porque si esta difícil”.

Emmanuel (generación 2014-2017) expresa algo muy semejante a lo compartido por Carolina y Yahir: “cuando salí del BIC y nos regresamos a la Ciudad de México mi intención fue seguir estudiando en la universidad, pero no se pudo”. Al preguntarle sobre su interés de seguir estudiando Emmanuel comenta: “para salir adelante, ahorita no puedes trabajar si no tienes estudios”. Le cuestioné a Emmanuel dos cosas. La primera tiene que ver con si la idea de seguir estudiando la universidad provenía del BIC y la segunda con saber en profundidad a que se refiere cuando menciona que no se puede trabajar sin estudios, sobre todo porque él comparte que en la Ciudad de México con estudios de bachillerato encontró un empleo bien remunerado en comparación con otros egresados. Emmanuel responde: “bueno, en el BIC nos hablaban los profes de la importancia de estudiar para ser alguien en la vida, pero en realidad yo lo reflexioné por mí mismo, porque ya cuando has vivido en la ciudad te das cuenta de que los estudios son importantes para cualquier empleo. [...]. Ahora en lo que refiere a que sin estudios no se puede trabajar, se lo digo que para tener un trabajo menos pesado se necesitan papeles y sobre todo acá en la ciudad”. Lo anterior lleva a Emmanuel a querer entrar a estudiar la universidad. Sin embargo: “no es fácil, mis papás no me pueden apoyar por la cuestión económica, mi mamá es ama de casa y mi papá albañil”. Al respecto, Emmanuel comenta que contempla seguir trabajando y ahorrar, para más adelante entrar a la universidad: “tengo la idea de ahorrar para pagarme la universidad, sé que eso me ha llevado tiempo, pero esa es la manera”. La aspiración de Emmanuel será muy difícil de cumplir, sobre todo porque: “[un año y medio después de la conversación] acabo de revisar el perfil de Facebook de Emmanuel y parece que será papá, tal vez le

sea difícil conseguir una profesión, sobre todo si reflexionamos sobre los gastos que conlleva tener hijo”.

En otros casos como los de Betsabé (generación 2015-2018) y Teodomiro (generación 2011-2014) la aspiración de *ser alguien en la vida* se vio frustrada debido a que no aprobaron el examen de admisión de las universidades en las que pensaron ingresar.

Betsabé (generación 2015-2018) comparte que “en el BIC los profesores nos decían muchas veces que estudiáramos. Ya al final, en los últimos semestres un profe nos decía que entráramos a la universidad, recuerdo sus palabras: “a poco se van a quedar así con la prepa nada más, salgan adelante jóvenes”. De acuerdo con Betsabé esos consejos la animaron a irse a la Universidad de Chapingo para estudiar la carrera de agronomía: “le pregunté a un profe que podía estudiar, él me dijo que agronomía, algo que fuera cercano a nosotros”. Según Betsabé le pidió el apoyo a sus papás, quienes tomaron con enojo su decisión, sin embargo “me tuvieron que apoyar, porque si no me iba a ir de todos modos”. Betsabé sacó ficha para presentar su examen de admisión y acudió a presentar el examen, tiempo después “me enteré de que no pasé, fue una decepción para mí, porque quería ir a esa universidad, pero no se pudo”. Ella indica que no descarta la aspiración de ingresar a la universidad “quiero entrar, de hecho, de repente me pongo a estudiar para que no se me olvidé y en un futuro pueda entrar y *ser alguien en la vida*”. Por su parte, Teodomiro (generación 2011-2014) rememora su sueño de ser arquitecto: “en el BIC me gustaban las matemáticas, un profe me decía: “tú vas a ser ingeniero o arquitecto, porque sales bien en los ejercicios de matemáticas”. De acuerdo con Teodomiro esas palabras lo fueron orientando para que aspirara a ser arquitecto. Llegado el momento sacó ficha en la UNAM para entrar en la facultad de arquitectura. Sin embargo, su sueño no se cumplió, ya que “no pasé el examen, me preparé bien, pero cómo va gente de todo el país, pues esta fuerte la competencia”. Teodomiro decidió presentar el examen de admisión a la facultad de arquitectura de la UNAM en el siguiente año: “me puse a estudiar todo un año, para ver si pasaba y entraba, pero igual, los resultados no fueron los esperados”. Al respecto,

Teodomiro menciona que pensó inscribirse en una universidad privada para estudiar arquitectura, pero “hice bien mis cuentas, no me iba a salir, como mis papás no me ayudan económicamente, debía pagar mi escuela y mis gastos, mejor dejé a un lado ese proyecto”.

De acuerdo con los casos anteriormente relatados, es posible observar que los egresados en su proceso de formación en el BIC construyeron la aspiración de asistir a la universidad para conseguir una profesión. Sin embargo, los imprevistos familiares como la enfermedad de alguno de los padres, la precariedad económica o el no haber aprobado el examen de admisión a la universidad frustraron el sueño de *ser alguien en la vida*.

Con mucho esfuerzo me fui a la universidad

Hasta el momento he descrito un escenario desolador en el que la mayoría de los egresados del BIC no ingresaron a la universidad. Cabe señalar que de los 22 egresados entrevistados solamente seis concluyeron la universidad. En este contexto, es importante analizar el caso de estos seis que consiguieron una profesión: ¿cómo lo hicieron? Sobre todo en Mazatlán Villa de Flores, donde al parecer para la mayoría de las familias es más importante trabajar que estudiar; los seis egresados expresan que *con mucho esfuerzo me fui a la universidad*, veamos a detalle la expresión.

Hermelinda (generación 2011-2014) es la única egresada mujer que comparte haber culminado la universidad. Ella menciona que fue muy difícil el proceso: “meses antes de que ya íbamos a salir un profe nos comentó que siguiéramos estudiando, nos enseñó la convocatoria de Chapingo, yo la vi y me emocioné, porque quería ir a la universidad. Ya con mis papás, pues no recibí el apoyo, mi mamá me dijo sobre el dinero y mi papá se enojó, porque me dijo que para qué iba, si para ir sólo a casarme, yo me enojé muchísimo”. Hermelinda comenta que el profesor la ayudó económicamente para que fuera a presentar el examen: “mi profe me dijo que fuera, que él me ayudaba con el pasaje, entonces saqué mi ficha y cuando fue el momento me fui al examen. Afortunadamente pasé el examen. El problema fue cuando se enteraron mis papás que me iba a ir

a estudiar; mi papá me dijo claro: “no regreses acá si vienes embarazada”. Al final me dio su bendición y yo me fui con la idea de echarle ganas, de salir adelante. En la universidad de Chapingo me la pasé muy bien, pero si es sufrimiento, porque aunque me ayudaban mis tíos, pues carecía de muchas cosas, a veces no cenaba, porque no había, pero *salí adelante*”.

En los casos de Celso (generación 2001-2004), Víctor (generación 2010-2013) y Edgar (generación 2011-2014) la constante fue trabajar y estudiar. Según Celso: “para estudiar la universidad si tuve que trabajar, fue pesado pero no tenía otra. Mi papá no podía solo y lo que sacaba en el campo pues no. Trabajaba y estudiaba, fue muy complicado y en las vacaciones, ya no iba a Mazatlán, trabajaba en la albañilería, ya que ahí pagan más y ya tenía ahorrado para cuando iniciaba las clases”. Por su parte, Edgar comenta que: “*con mucho esfuerzo fui a la universidad*, ya no iba a seguir, pero la verdad a mí no me gusta el campo, entonces me pensé a que me iba a dedicar, como en el BIC llevamos salud comunitaria, ahí nació mi deseo de ser enfermero. Pero el problema fue pagarme la carrera en enfermería, porque la estudié en escuela privada”. De acuerdo con Edgar (generación 2011-2014) sus tíos le ayudaron a pagar la colegiatura, pese a ello tenía que trabajar para los gastos extras que generaban sus estudios: “mis tíos me ayudaron a pagar la colegiatura, vivía con ellos, pero si me sentía mal porque ellos querían pagar mis gastos. A veces un tío y a veces otro me pagaban la escuela. La verdad estoy muy agradecido con mis tíos, porque si no, no hubiera podido estudiar. Fue difícil el trabajar y estudiar, porque trabajé en un salón de fiestas los sábados y domingos, allí *mesereaba*, pero a veces tenía tarea o terminábamos los domingos ya tarde; los lunes iba con un sueño a la uni[versidad], que a veces me quedaba dormido”. Al parecer el esfuerzo que realizó Edgar para estudiar la universidad le ha permitido conseguir un trabajo mejor y con buena remuneración: “ya ando trabajando en un hospital, la verdad me va muy bien, pienso que valió la pena el sufrimiento”. En su red social de Facebook, Edgar comparte sus viajes a diferentes playas, lo que deja percibir que le va muy bien en su trabajo (N13-02-2021).

El caso de Arturo (generación 2015-2018) es semejante al que vivió Edgar, solo que Arturo aún estudia en la universidad. Arturo comenta que le ha sido difícil estudiar la universidad: “me fui a estudiar, pero si es matado, porque en vacaciones me vengo a trabajar a Mazatlán en el campo y luego soy animador en eventos, como bautizos o fiestas infantiles”. En su red social de Facebook “Arturo se anuncia como animador de eventos y comparte fotos de los distintos eventos que ameniza” (N10-08-2019). Según Arturo, lo que ahorra en vacaciones lo ahorra para los pasajes y diferentes gastos de la universidad: “la ventaja es que es como una especie de internado, y como también es un pueblo, pues la gente luego nos ayuda dándonos de comer”. De acuerdo con Arturo, él tiene claro que estudiar representa un esfuerzo, por lo que tiene la expectativa clara de *“echarle todo los kilos para terminar y ser alguien en la vida que ayude a mi pueblo”*.

Por su parte, Víctor (generación 2010-2013) comparte que su ida a la universidad no se dio al salir del BIC: “tuve que trabajar, sufrirle un tiempo, ya después en el mismo trabajo me di cuenta de que era importante la escuela y me metí a estudiar”. Víctor empezó a ahorrar dinero para inscribirse en la universidad, él comenta que fue un proceso difícil, porque: “mis papás no me apoyaron, por eso terminé grande la universidad; iba los fines de semana a la universidad. Pero salí y ahorita me va mejor, porque ya me pagan más acá onde trabajo”.

En los relatos de los egresados que concluyeron estudios universitarios se puede observar cómo constante el esfuerzo que realizaron al trabajar para pagar los gastos que implica estudiar la universidad, en algunos casos como el de Edgar (generación 2011-2014 – Z09-02-2021) se observa el apoyo que realizan familiares (tíos) para que los egresados concluyan sus estudios superiores. Cabe señalar el caso de Hermelinda, quien es la única mujer de los 22 egresados entrevistados que culminó una profesión, en sus expresiones se menciona el desacuerdo del padre para que asista a la universidad, esto porque tiene el temor que regrese embarazada, esto puede ser un argumento que permita comprender, por qué son contadas las mujeres mazatecas que estudian la universidad.

Me costó mucho adaptarme a la universidad, pero salí

Hermelinda (generación 2011-2014), Víctor (generación 2010-2013) y Celso (generación 2001-2004) aluden a la dificultad de adaptarse a las actividades y temas escolares de la universidad. Hermelinda menciona: “a mí *me costó mucho adaptarme a la universidad, pero salí*”.

Al preguntarle a Hermelinda (generación 2011-2014) qué fue lo que se le dificultó de la universidad, ella comparte: “es que la universidad ya es otra cosa, nada que ver con el BIC, la universidad es mucha exigencia; en mi caso me costó que en todas las materias teníamos que leer y escribir. Ahora sí que entendí lo que me decía un maestro en el BIC: “en la universidad se van a dar cuenta lo que es trabajar”. Y es que en el BIC a veces no queríamos terminar una actividad, pedíamos que se quedara de tarea”. Hermelinda agrega que: “estuve a punto de salirme, porque si estaba pesado, pero no tuve de otra y al final me acostumbré”. Otros casos como los de Víctor (generación 2010-2013) y Celso (generación 2001-2004) refieren a cuestiones académicas. Celso comparte que se le hizo difícil las clases porque sintió que le faltaban conocimientos en lectura y redacción: “en la universidad ya fue diferente, si se me dificultaron muchas cosas a las que no estaba acostumbrado, como por ejemplo leer bien y luego escribir; allá [en la universidad] nos pedían ensayos y yo no los podía escribir, porque aunque nos enseñaron a hacer textos en el bachillerato no eran como los de la universidad, más rebuscados y con buenas conclusiones, eso me costó mucho aprender, pero lo hice y de ahí agarré vuelo”. Víctor comenta que a él se le complicó la escritura, específicamente la ortografía: “a mí se me dificultó escribir bien, con buena ortografía, es que en el BIC ya no veían eso, y en la universidad los profesores si veían la ortografía. Un profesor de la universidad me dijo que empezara a leer para que aprendiera palabras y así iba a mejorar la ortografía y ese fue otro problema, porque igual casi no leía. Eso pienso que se me complicó”.

Por otro lado, también me interesa indagar sobre los aprendizajes escolares que les facilitaron su adaptación y permanencia en el BIC, Edgar (generación 2011-2014) y Arturo (generación 2015-2018) comentaron sobre ello.

Edgar refiere a las clases de salud comunitaria: “fueron como una especie de introducción a mis clases de enfermería, porque si bien se referían a la medicina tradicional, el profe también nos hablaba sobre medicina actual, sobre los instrumentos, aunque fue de manera general sentí que me ayudó al ingresar, claro no al 100, pero algo es algo”. Algo semejante comparte Arturo, pero enfocado a la construcción de proyectos de intervención en las localidades: “me ayudó mucho el hacer proyectos comunitarios, hacer el diagnóstico, la investigación y la intervención, porque como estudio la carrera de educación intercultural, ahí hacemos proyectos para ayudar a nuestras comunidades, muy parecido a lo que aprendí en el BIC y pues ya no se me complicó”. Esto también fue mencionado por Hermelinda, pero de una manera implícita, ya que ella comenta: “me pareció muy bueno eso de hacer proyectos comunitarios, para ver las necesidades y las soluciones en el campo, bueno, tal vez me gustó eso porque yo sabía hacer un poco eso, porque lo hacíamos en el BIC con nuestros asesores”.

En esta expresión los egresados comparten las debilidades que les dejó el BIC al momento de ingresar a la universidad; destacan la exigencia, conocimientos de lectura, redacción y de ortografía. Por otro lado, mencionan como una fortaleza la posibilidad de construir proyectos de investigación e intervención. Cabe señalar que quienes mencionaron como aprendizaje significativo la construcción de proyectos comunitarios son aquellos egresados que ingresaron a carrera con una orientación parecida al perfil de egreso del BIC (por ejemplo, Arturo en la licenciatura en educación intercultural comunitaria y Hermelinda licenciada en agronomía).

5.6 Reconocimiento social

Ayudo a mi familia en diferentes situaciones

Algunos informantes comparten que el haber estudiado el bachillerato les ha otorgado reconocimiento en sus familias. Al menos eso comparten Miriam, Trinidad, Betsabé, Óscar, Abel, Teodomiro.

Trinidad (generación 2015-2018), Betsabé (generación 2015-2018) y Óscar (generación 2001-2004) mencionan que sus padres solo cuentan con los primeros años de primaria, en el caso específico de Óscar comenta que sus padres no asistieron a la escuela, por lo que no saben leer ni escribir. En este contexto, Trinidad, Betsabé y Óscar comparten que ocupan un lugar importante en sus familias al ser los primeros en obtener estudios de bachillerato, ya que ayudan en las tareas escolares o se convierten en sus tutores en las escuelas a las que asisten sus hermanos menores. Trinidad comparte: “mis hermanos pequeños que van a la primaria me piden ayuda a mí, es que mi mamá solo fue cuatro años a la primaria y no le sabe explicar a mis hermanos”. Algo semejante comparte Óscar, pero él añade ser tutor de su sobrina: “mi hermana se fue a la ciudad a trabajar, dejó a mi sobrina acá con mis papás y como vivimos en la misma casa yo le ayudo a hacer sus tareas, también soy su tutor, porque mi mamá y mi papá no saben leer ni escribir, pues yo me hago cargo de ella en su escuela”. Por su parte, Betsabé menciona ayudar por teléfono a su hermano que va en primero de bachillerato: “como soy la única en mi familia que ha llegado hasta el BIC, mi hermano me busca para que le ayude a hacer su tarea, sobre todo en matemáticas. Yo no fui muy buena en matemáticas, pero le digo que busque en mi libreta y que me mande foto y así le explico un poco”.

Por otro lado, Miriam (generación 2013-2016), Abel (generación 2010-2013) y Teodomiro (generación 2011-2014) comparten que tienen un lugar importante en la toma de decisiones familiares, esto debido a que según sus padres tienen mayor conocimiento por haber estudiado el BIC. Miriam menciona que: “mi mamá para todo me pregunta, porque dice que yo sé más, sobre todo cuando se trata de hacer un trámite”. Abel (generación 2010-2013) y Teodomiro (generación 2011-2014) refieren a sus conocimientos en agronomía aprendidos en el bachillerato, de acuerdo con Teodomiro, su papá le pide consejo sobre si la tierra ya se encuentra preparada para trabajar o le falta más: “cuando vengo de la ciudad voy al campo con mi papá y ahí me pregunta sobre la tierra, si ya está bien trabajada, como mi papá tiene la idea de que fui al BIC y ahí nos enseñaron todo eso, por eso siento que me pide mi opinión”. En su caso, Abel comenta que

su papá le ha cedido el campo familiar para que siembre: “mi papá me dio sus tierras para que trabaje el campo, siento que se siente orgulloso de mí, porque le sé al campo como él, o como él me dice: “lo bueno que tu estudiaste para eso”.

En las expresiones de estos egresados se observa que el bachillerato genera cierto reconocimiento por ser los primeros en sus familias en obtener estudios de educación media superior; el reconocimiento se evidencia al pedirles apoyo en la escolaridad de sus hermanos o familiares menores. Así como en la toma de decisiones en diversos trámites y sobre todo en el trabajo agrario.

Me buscan para apoyar en la agencia o municipio

Algunos egresados expresan que los buscan las autoridades de las agencias o el municipio para pedirles asesorías o consejos ante ciertos trámites o para que se unan al equipo de trabajo con la finalidad de contribuir a su comunidad. Lo anterior fue comentado por Lourdes (generación 2004-2007), Yenith (generación 2001-2004), Germán (generación 2003-2006), Arturo (generación 2015-2018), Sergio (generación 2015-2018), Trinidad (generación 2015-2018) y Miriam (generación 2013-2016).

Lourdes (generación 2004-2007) y Yenith (generación 2001-2004) mencionan que fueron invitadas por un grupo político para que se unieran a su proyecto. Lourdes comparte que: “estuve trabajando en una caseta telefónica en la calle principal de Mazatlán, ahí llegaba uno que estaba trabajando para ser candidato para el municipio, él me hizo la invitación para que me uniera a su campaña y que les ayudara, que me iban a dar trabajo”. Según Lourdes al resultar ganador su candidato, él la invitó para que se convirtiera en asesora y secretaria particular de su esposa, quien debía ocupar la presidencia del DIF (Desarrollo Integral de las Familias) del municipio: “me dijo que necesitaba a alguien que ayudara a su esposa como presidenta del DIF, me dijo: “Lulú terminaste el bachillerato, es que yo quiero que le ayudes a mi esposa como no sabe leer y escribir [...], porque luego piden documentos”. Algo semejante ocurre con Yenith, quien se agregó a un proyecto político que resultó ganador para ocupar la presidencia municipal. Yenith menciona que inició como secretaria en el

municipio, actualmente es directora del IMM (Instituto Municipal de la Mujer) del municipio. Al abordar con ambas informantes sobre si sentían algún reconocimiento social al ser invitadas por grupos políticos para integrarse a sus equipos de trabajo, Yenith comenta: “[...] creo que sí, porque cuando ya se ganó la presidencia empezaron a ver quienes tenían papeles y ahí entraban gente de acá que había ido a Oaxaca o México a estudiar como abogados, de ahí los que teníamos bachillerato. Ya haber estado en el IMM fue porque también uno se mueve, o se lleva con la gente y eso lo empiezan a ver y te nombran”. Por su parte, Lourdes comparte: “sí, porque me sentía solicitada, porque para los documentos que se entregaban yo los elaboraba o tenía que pasar por mis manos [...] [intervengo y hago un pequeño chascarrillo: casi como la presidenta de Mazatlán. A lo que Lourdes responde con risas]. Bueno fuera, pero fíjese que él me tomó mucha confianza y me llamaba para que lo apoyara con documentación y eso me daba ideas que estaba haciendo bien mi trabajo”.

En otros casos, mencionan que los buscan en sus agencias para pedirles consejos respecto a trámites o maneras de realizar algún documento.

Germán comenta que en las reuniones que realizan en su agencia municipal siempre participa, ya que “hay muchas cosas que no me parecen. Es que a veces la gente se deja llevar por *fregar al otro* y eso me parece que no está bien, bueno acá es lo que vemos. Pero hay que apoyarlos para que salga la comunidad”. En este contexto, Germán comenta que generalmente las personas se le acercan para que los aconseje sobre cómo introducir sus preocupaciones en las asambleas: “me busca la gente, porque sabe que soy metiche. La vez pasada querían que me lanzara de agente, pero la verdad no quiero, porque voy y vengo de la Ciudad de México y no me gusta quedarles mal, tal vez más adelante”.

Por su parte, Trinidad (generación 2015-2018) y Arturo (generación 2015-2018) comparten que las autoridades de su agencia se les acercan para pedirles consejos sobre decisiones en la comunidad o la redacción de algún documento. Trinidad menciona que a ella no le gusta participar mucho en las reuniones de su agencia, pero: “siempre me buscan en las reuniones para que vaya y la haga de

secretaria de las actas o de los acuerdos a los que llegan, porque acá soy una de las pocas que ha terminado el BIC y le sé a la computadora y a realizar documentos”. Según Trinidad: “yo las hago porque luego no hay quien las quiera hacer o como dicen ellos: “tú le sabes, a eso”. En ese sentido, Trinidad comparte que ella se siente integrada y reconocida por su conocimiento: “pienso que en eso sí me reconocen, porque luego al terminar me invitan a comer las autoridades o si requiero de algún documento luego luego me lo firman”. Por su parte, Arturo menciona que ayuda a las autoridades de su pueblo en cuestiones de leerles en español los documentos que llegan: “la mayoría de los que eligen como agentes [municipales] o autoridades son gente grande que solo sabe hablar mazateco o que no saben leer y escribir, por eso me dicen que les ayude a traducir, bueno eso lo hago en vacaciones”. Al preguntarle sobre si le gusta hacerlo y si siente que la gente se lo agradece, él comenta: “claro que me gusta, pues esa licenciatura estoy estudiando [licenciatura en educación intercultural comunitaria] para regresarme acá y ayudar a mi pueblo. La gente acá es muy agradecida, más los señores grandes, me llevan a su casa y ahí me invitan un café y me platican sus vivencias”.

En los casos de Miriam (generación 2013-2016) y Sergio (generación 2015-2018) se puede observar que los egresados sienten reconocimiento social al ser buscados por las personas para que los ayuden a ciertos trámites. Miriam menciona que sus vecinos la suelen buscar cuando van a pedir algún apoyo: “mis vecinos me piden ayuda cuando van a renovar algún apoyo, sobre todo la gente mayor y yo los ayudo, porque si no pierden su apoyo”. Ahora bien, Sergio comenta que la hace de intérprete cuando ayuda a “la gente grande si necesitan algún documento, porque a veces no entienden sobre un acta, un recibo etc. No es gran cosa para uno, pero para ellos sí”. En este contexto, abordé con Miriam y Sergio sobre si sentían un reconocimiento de las personas a las que ayudaban. Al respecto, Miriam menciona: “sí, porque siempre me buscan y me ayudan; es algo recíproco, si yo necesito ayuda, mis vecinos están ahí para apoyarme también”. Ante el planteamiento Sergio menciona: “si, sobre todo la gente de la tercera edad, siempre te dice llévate tus aguacates o lo que tenga. Luego me

quieren dar dinero, pero no, yo no les cobro, porque sé que son de escasos recursos”.

En general, estos egresados expresan que sienten un reconocimiento social por parte de las autoridades o personas de su pueblo que los llaman o buscan para que los apoyen en distintas situaciones que vive su comunidad o los trámites que realizan vecinos. Cabe señalar que en los casos de Yenith (generación 2001-2004) y Lourdes (generación 2004-2007) las actividades que realizaron fueron remuneradas económicamente. Sin embargo, para los casos de Germán (generación 2003-2006), Arturo (generación 2015-2018), Sergio (generación 2015-2018), Trinidad (generación 2015-2018) y Miriam (generación 2013-2016) fueron vistas como apoyo a la comunidad, esto es analizado en el siguiente capítulo.

5.7 Resiliencia

Los consejos de los profes fueron importantes para mí

En las conversaciones los egresados mencionaron de manera implícita y explícita el valor de las clases y conversaciones con los profesores para superar situaciones personales o familiares que se encontraban viviendo. En las siguientes líneas expongo los casos de los egresados que mencionaron la expresión de manera explícita.

Yenith (generación 2001-2004), Araceli (generación 2009-2012) y Emmanuel (generación 2014-2017) comentan que en su etapa de formación en el BIC No. 11 sintieron varios cambios, que los llevaron a tener un mal comportamiento, en palabras de Yenith “pienso que en el BIC la adolescencia nos pega fuerte, no hacemos caso a nuestros papás, a los adultos pues. En eso los profesores pienso que, si me ayudaron mucho, ya que una maestra hablaba mucho conmigo sobre mi comportamiento, se hizo mi amiga. Y es que yo andaba así porque me habían traído de la ciudad, yo no quería estar acá, pero poco a poco siento que con los consejos de la profa fui cambiando, hasta que me adapté”. El caso de Emmanuel (generación 2014-2017) es semejante, ya que comenta que él vivía en la ciudad. Sin embargo, sus abuelos enfermaron, por lo

que tuvieron que regresar a Mazatlán a vivir. Emmanuel cursó el BIC de Mazatlán y comenta: “fue algo difícil, porque ya me había acostumbrado a la ciudad, no tenía amigos en la escuela y me la pasaba peleando con algunos compañeros porque la verdad [risas] les hacía burla porque no hablaban bien español”. De esta manera Emmanuel introduce la importancia que tuvo un profesor para integrarlo con sus compañeros: “un profesor habló conmigo, me dijo que ellos necesitaban de mí para estudiar, porque yo estaba un poco mejor preparado, por lo que había ido a la escuela en la ciudad, pero de nada servía si no les ayudaba. Eso creo que fue un parteaguas, porque de ahí me empecé a llevar con ellos, intenté aprender la lengua materna”. Ahora bien, Araceli (generación 2009-2012) menciona que: “el bachillerato es una etapa difícil en la que uno necesita de apoyo, consejos y de que estén sobre de uno”. En ese contexto, Araceli reconoce la labor de sus profesores del BIC: “ellos me apoyaron mucho, porque me imagino que, si no hubiera sido por ellos, hubiera dejado la prepa y me hubiera ido con el novio como varias de mis compañeras de la secundaria que no fueron al BIC”. Esta afirmación de Araceli me pareció interesante de profundizar, pues me trajo una observación que he hecho durante mis estancias como profesor rural en diversas comunidades rurales de Oaxaca; por ello, le pregunté a Araceli: ¿por qué crees que tus compañeras que no fueron al BIC se fueron con el novio? Ella responde: “porque en las casas no nos hablan de sexualidad, de novios o de las cosas que uno vive en esta etapa, por eso le digo que acá mis profesores fueron importantes para que yo me empezara a comportar”.

En algún momento, cuando fui profesor rural observaba “que los padres no se acercaban a sus hijos para dialogar y conversar sobre temas de sexualidad o de la vida. Recuerdo que en una reunión con padres de familia les pregunté por qué no lo hacían. La respuesta de un padre de familia aun la tengo presente: “es que no sé qué le voy a decir a mi hijo, yo solo estudié hasta tercero de primaria, por eso profe, le encargo a mi hijo que le ayude usted” (N07-04-2021). El ejemplo de Yenith (generación 2001-2004), Araceli (generación 2009-2012) y Emmanuel (generación 2014-2017) evidencia la importancia del profesor en el

comportamiento que puede marcar el destino de los jóvenes (como por ejemplo, embarazos a temprana edad).

Por su parte, Elizabeth (generación 2015-2018), Germán (generación 2003-2006), Óscar (generación 2001- 2004) y Sergio (generación 2015-2018) se abrieron ante una situación que se vive de manera evidente en las comunidades rurales, “en las comunidades que he estado, he notado que los jóvenes viven escenarios de violencia en casa a causa del alcoholismo de alguno de los padres o la poca comprensión de los padres hacia ellos (N15-03-2021). En este sentido, Elizabeth se abrió para compartir el papel fundamental que jugó su profesor para comprender la situación de violencia que vivía en casa: “fueron años difíciles, mi papá tomaba mucho en ese tiempo, le pegaba a mi mamá y yo la verdad me sentía mal lo que pasaba en mi casa. Recuerdo que me acerqué a mi profesora y le conté y ella me escuchó y me dijo que tratara de ayudar a mi papá, pero que sobre todo lo comprendiera. Aún recuerdo que le decía, pero qué hago, en una de esas puede matar a mi mamá, la profa me dijo que cuando mi papá llegara tratara de salirme con mi mamá, que la llevara a un lugar seguro, con mis abuelos o tíos. Elizabeth termina indicando: “la verdad en esos años el compartírselo a mi profa me ayudó mucho, porque si no creo que me hubiera ido de mi casa quien sabe a dónde, pero el ir al BIC y tener a alguien con quien platicarlo fue muy *importante para mí*”.

Germán (generación 2003-2006) y Óscar (generación 2001- 2004) comentan sobre el autoritarismo y machismo con el que convivían con sus padres en aquella época: “ahora mi papá ya es tranquilo, pero porque ya crecimos, pero antes nos ponía unas tundas solo porque nos tardábamos en llegar con los chivos que teníamos (Óscar). En este sentido, Germán comparte que su padre era demasiado machista, “siento que mi papá sí era muy duro con nosotros, siempre nos decía “son hombres éntrenle duro al campo, a la escuela solo van a perder el tiempo, vamos al campo, ahí es dónde si se trabaja”. Los informantes comentan que se las compartían a sus profesores del BIC, al respecto indican que sus profesores les decían que debían comprender a sus padres, Óscar lo dice de la siguiente manera: “tuve un profe al que le tenía confianza y nos hicimos

amigos, a él le contaba. Recuerdo que me decía que comprendiera a mi papá, porque ellos así crecieron, entonces debíamos entenderlos y tratar de hacerlos entrar en razón”.

El caso de Sergio (generación 2015-2018) me parece interesante, ya que Sergio menciona que fue gracias a los consejos de un profesor que se sintió tranquilo ante su orientación sexual: “es que le contaré, desde que iba en sexto de primaria me empezaron a gustar los niños, tuve esa orientación. Ya en la secundaria lo confirmé, pero lo mantuve guardado, de hecho, le pedí a una amiga que se hiciera mi novia, lo hice para guardar las apariencias y que nadie se diera cuenta, porque ya mis compañeros se daban una idea y me hacían burla. Fue en el BIC donde ya no pude más y me empecé a abrir con mi orientación sexual, mis compañeros me hacían burla y no quería que mis papás se enteraran. Le pedí ayuda a un profesor y él me ayudó muchísimo, a aceptarme, pero sobre todo a que mis compañeros no me hicieran burla; recuerdo que en sus clases explicaba el tema, con la intención de que mis compañeros entendieran y en su momento no me hicieran burla, la verdad [se refiere al profesor] lo recuerdo mucho”.

Por otro lado, algunos egresados mencionan que los consejos y apoyo de los profesores del BIC fueron importantes para seguir estudiando, esto es relevante en un contexto en el que como lo describimos en la expresión *quise (ir a la universidad) ser alguien en la vida, pero no lo conseguí* la mayoría de los padres no aconseja a sus hijos que sigan estudiando, sino que dejen la escuela para ponerse a trabajar. En este contexto, los consejos de los profesores han sido fundamentales para que algunos egresados tengan la idea de continuar estudios universitarios.

Hermelinda (generación 2011-2014) comparte el gran apoyo que recibió de uno de sus profesores al estar sobre de ella para que siguiera estudiando, comenta que incluso le pagó su pasaje para que fuera a Chapingo para que realizara el examen de admisión: “gracias a ese profesor pude culminar la universidad, sino estaría moliendo en mi casa. Ahora soy licenciada y he migrado a Tijuana, todo por él, porque me insistió”. Por su parte, Celso (generación 2001-2004) comparte algo semejante: “yo ya tenía la idea de estudiar la universidad,

pero la verdad no sabía dónde ni cómo, como en la casa no hay quien te ayude. Pero recuerdo que un profesor me ayudó a buscar la escuela y me dijo que me fuera a la UPN, que ahí encontraría mi destino”. Tomando en cuenta su experiencia, Celso menciona que como profesor del BIC de Mazatlán trata de ayudar a que sus alumnos sigan estudiando la universidad: “les expongo las carreras que hay, para que se motiven, porque en sus casas no los motivan, entonces yo hago esa labor”. Ese ejercicio llegó a Arturo (generación 2015-2018), quien da cuenta de los consejos que le dio el profesor Celso para que eligiera la licenciatura en Educación intercultural y comunitaria que ofrece la UESA: “yo ni idea de las universidades, pero el profe Celso, que es un buen amigo y que quiero mucho porque siempre me apoyó cuando estuve en el BIC y también ahora que estudio la universidad, porque me acerco a él para una duda o por un proyecto que debo elaborar en la comunidad, él siempre está dispuesto a ayudarme”.

El apoyo y consejos que otorgan los profesores para que los egresados se orienten por seguir estudiando en la universidad es importante, ya que como se puede leer a partir de los casos de Hermelinda (generación 2011-2014), Celso (generación 2001-2004) y Arturo (generación 2015-2018) se convierten en determinantes para que cursen estudios universitarios y no solo se queden con la educación media superior como la mayoría de los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores.

¿Casarse? ¡No! si todavía no tengo para mí

Una de las observaciones que he realizado en diversas comunidades de la región tiene que ver con que las personas se casan o juntan a edades muy tempranas (van de los 15 a los 20 años). En este sentido, es interesante evidenciar que la mayoría de los egresados entrevistados postergó el matrimonio a edad temprana, al dialogar con ellos sobre el tema me di cuenta de la presencia del BIC en su decisión de aplazar el matrimonio.

Miriam (generación 2013-2016) y Óscar (generación 2013-2016) comparten que algunos de sus compañeros que egresaron de la secundaria y que no ingresaron al BIC se casaron al año siguiente de culminar sus estudios

de educación básica, lo anterior los lleva a reflexionar sobre su situación. Al respecto, Miriam comenta: “viendo a mis excompañeros pienso que fue el BIC el que me detuvo a casarme o así; siento que como ya no siguieron la prepa, pues se quedaron en su casa y mejor se juntaron. Por mi parte, pienso que no lo hice, porque no me daba tiempo de pensar en eso por la escuela”. Algo parecido comenta Óscar: “acá se casan bien jóvenes, algunos desde los 13 años, porque acá así es la vida, a veces hasta dicen los grandes que a los 18 ya está uno quedado. En mí caso pienso que fue el BIC el que me detuvo a hacerlo, aunque la verdad no estaba en mis planes, ni lo está, pero creo que ahí se me pasó el tiempo para no pensar en casarme”.

Por su parte, Betsabé (generación 2015-2018) y Yahir (generación 2017-2020) mencionan que su idea de postergar el matrimonio proviene de reflexiones propias y de algunas pláticas recibidas en el BIC. Betsabé menciona que ella pensó en dejar de lado el matrimonio debido a lo que observa en jóvenes de su edad que se casaron y ahora no tienen para mantener a sus hijos, Betsabé responde: “¿casarse? ¡No! si todavía no tengo para mí, hay muchos que se casan muy jóvenes, incluso saliendo de la secundaria al año ya las ve casadas, pero yo no, tan solo de ver que luego no tengo ni para mí. Así veo a varios que viven con sus suegros o en casa de sus papás y están a lo que les dan”. Al preguntarle a Betsabé si aparte de su observación, algo tuvo que ver su formación en el BIC, ella comparte: “un poco, sí yo creo que sí, porque en el BIC nos hablaban mucho de que no nos casáramos jóvenes, que primero pensáramos en tener una casa y un trabajo para mantener a los hijos. De hecho, nos hablaban mucho, porque como saben que acá se casan luego luego”. En su caso, Yahir comenta que él no comprende el por qué se casan a temprana edad, ya que él no piensa en eso: “no sé qué pasa que mis amigos se casan luego, eso pienso que está mal, porque no tienen ni para ellos, primero debemos de ver en nosotros en mantenernos, ¡imagínese!” Al parecer, en el discurso de Yahir se encuentran presente los consejos que les dan los profesores del BIC (tal como lo comentó Betsabé). En la conversación con Yahir, él alude a los consejos que les daban los profesores del BIC: “nos decían que debíamos reflexionar sobre lo que queríamos, si nos

íbamos a casar luego con que íbamos a mantener a nuestros hijos, que viéramos que no estamos en condiciones de tener hijos hasta más grandes”.

En otros casos como el de Hermelinda (generación 2011-2014), Edgar (generación 2011-2014) y Arturo (generación 2015-2018) aplazaron el matrimonio por la idea de conseguir primero una profesión.

Hermelinda (generación 2011-2014) comparte que la mayoría de las mujeres de su generación ya se encuentran casadas y con hijos. Sin embargo, ella dejó de lado la idea de casarse por su interés de conseguir una carrera: “mi idea fue primero tener una carrera, aunque mis papás no me apoyaban yo quería eso”. Al preguntarle sobre si esa idea la forjó en su asistencia al BIC, ella responde: “yo creo que sí, porque allá nos hablaban de que primero estudiáramos una profesión y después ver si nos casamos y tenemos hijos. Los profes nos decían mucho eso, por eso pienso que de ahí se me fue quedando”. Por su parte, Edgar menciona que él siempre ha tenido presente la responsabilidad de casarse y de tener hijos: “casarse es algo fuerte, una responsabilidad que no solo amor, hay que tener dinero, una solvencia económica”. En ese sentido, él comenta que sus maestros siempre le mencionaban que debía culminar una carrera: “los profes de la secundaria y del BIC nos aconsejaban mucho sobre que siguiéramos estudiando, que no dejáramos de lado eso”.

En el caso de Arturo (generación 2015-2018) se observa que un profesor del BIC fue fundamental para que dejara de lado la idea de casarse y siguiera estudiando la universidad: “es que el profe Celso vio en mí que le echaba ganas a la escuela, pero también tenía a mi novia, ya me iba a juntar, pero él no me dejó, viera cómo le agradezco. Recuerdo sus palabras: “no hijo, no te cases, tienes buena cabeza como para echarla a perder”. Eso me motivó y ahora sigo estudiando”.

Algunos egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores mencionan que sus reflexiones y los consejos que recibieron en el BIC tuvieron algo que ver para que dejaran de lado la idea de casarse, esto porque se enfocaron en estudiar. Esto me parece interesante en un contexto como Mazatlán Villa de Flores, en donde los jóvenes se casan a temprana edad (15 o 17 años), en los que incluso

los padres participan y validan los matrimonios de adolescentes: “en una ocasión platicué con una joven del lugar que me compartió que ella se casó a los 15 años, cuando en una fiesta llevó a su novio y sus padres le dijeron que se tenía que casar con él” (N09-08-2019).

Que mis hijos o hermanos si terminen una carrera

Como se ha descrito anteriormente, algunos egresados del BIC entrevistados mencionan que su asistencia al bachillerato les ayudó a construir la aspiración de cursar estudios de nivel superior. Sin embargo, diversas situaciones hicieron que su sueños de terminar una carrera universitaria no se cumpliera (véase la expresión *quise (ir a la universidad) ser alguien en la vida, pero no lo conseguí*). En las conversaciones, algunos egresados comparten que tienen la idea de ayudar a sus hijos o hermanos para que ellos sí consigan una profesión, esto fue mencionado explícitamente por Epifania (generación 2001-2004), Trinidad (generación 2015-2018), Lourdes (generación 2004-2007), Betsabé (generación 2015-2018), Germán (generación 2003-2006), Víctor (generación 2010-2013), Emmanuel (generación 2014-2017) y Teodomiro (generación 2011-2014).

Para Epifania (generación 2001-2004), Trinidad (generación 2015-2018) y Lourdes (generación 2004-2007) el seguir estudios superiores se vio frustrado por imprevistos familiares. No obstante, no dejaron de lado la aspiración, ya que la trasladaron a sus hijos, ya que piensan que sus hijos estudien hasta obtener un título universitario. Epifania menciona: “a mí sí me gustaría que mi hijo estudie la universidad, yo no pude lograrlo, pero quiero que ellos sí”. En su caso, Trinidad menciona que: “por cuestiones de mi familia yo no pude terminar, pero la idea era terminar el BIC y seguir estudiando, porque mis hermanos mayores me iban a ayudar un poco, es algo que no se pudo conmigo, pero yo pienso *que mis hermanos si terminen una carrera*”. Trinidad hace referencia a sus hermanos menores, por ello ella indica: “a ellos si les digo que tienen que estudiar, porque es bueno”. Lourdes agrega que: “tengo que echarle ganas de una u otra forma, para que mi hija si consigan estudiar una carrera, por eso quiero ahorrar, o tal vez me vaya a la ciudad a trabajar cuando a ella ya le toque irse a estudiar la

universidad allá”. Al respecto, Germán menciona que se encuentra realizando un ahorro para que sus hijas estudien la universidad: “yo empecé mi ahorro, porque tengo una hija que ya va a terminar la secundaria, de ahí quiero que estudie el bachillerato en Mazatlán y de ahí a la ciudad a estudiar, porque yo si quise, pero mis papás no tenían el dinero y yo pienso hacer lo posible para que mis hijas si tengan estudio”.

En el fondo de los discursos de Epifania (generación 2001-2004), Trinidad (generación 2015-2018), Lourdes (generación 2004-2007) y Germán (generación 2003-2006) se encuentra presente los consejos de sus profesores del BIC que los motivaban para que siguieran estudiando la universidad con la intención de salir adelante. Además de lo anterior, en otros casos se puede observar que la experiencia de migrar a la ciudad para trabajar hizo que los egresados reflexionaran acerca de la escolaridad y la consideraran importante para sus hijos.

Betsabé (generación 2015-2018), Emmanuel (generación 2014-2017) y Teodomiro (generación 2011-2014) expresan que en la ciudad para tener un trabajo bien remunerado y menos pesado físicamente necesitas estudios, por lo que considerar importante obtener un título universitario. Betsabé menciona: “yo le digo a mi hermano que se quiere venir para acá que si viene intente trabajar y estudiar, porque si no acá no encontrará un trabajo, solo como albañil. Yo lo veo conmigo, quiero estudiar para encontrar otro trabajo del que tengo, si se puede, pero con estudios se facilita”. En este sentido, Teodomiro comenta que en la ciudad los trabajos son pesados, por lo que le dice a su hermana la más pequeña que “estudie, que yo la ayudo para que llegue a estudiar hasta la universidad, pero no quiere, ella dice que termina la secundaria y se viene para la ciudad a trabajar, le digo que está mal, pero no sabe, por lo que no ha salido y no sabe lo que se sufre no tener estudios”. Por su parte, Emmanuel indica de manera directa que para vivir en la ciudad es necesario contar con estudios: “el bachillerato te ayuda un poco a encontrar un trabajo más o menos, pero si tiene una carrera mucho mejor. Desde mi punto de vista y como me preguntas, claro

que sí quiero que mi hija estudie la universidad, sino no veo a qué otra cosa se pueda dedicar, sobre todo porque estaremos en la ciudad”.

Es interesante la manera en que la experiencia del BIC y de la migración para trabajar consolida la aspiración de cursar estudios universitarios y lleva a algunos egresados a considerar y trasladar la idea de conseguir un título universitario a sus hijos o hermanos. Esto lleva a plantear que la asistencia al bachillerato y la migración a la ciudad consiguen que los egresados dejen de lado la idea de la mayoría de las familias rurales de la región de solo estudiar la educación básica para luego ponerse a trabajar en el campo o de conseguir trabajos pesados en la ciudad.

5.8 Conclusiones del capítulo

Los egresados en su paso por el BIC construyeron la aspiración de seguir estudios superiores, lo que confirma lo señalado por Guerra y Guerrero, 2004, Weiss, 2012, Tapia; 2015 y Auli (2018), de que la educación media es vista como un espacio de certificación para cursar estudios de nivel superior. Sin embargo, las condiciones precarias en las que viven los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca llevan a convertir en una aspiración conseguir una profesión; imprevistos familiares, como enfermedad de alguno de los padres o situación económica. Cabe señalar que el BIC trasciende en los egresados al repercutir en ellos sobre las perspectivas escolares en las siguientes generaciones (Reyes, 2010), ya que los egresados entrevistados mencionan *que mis hijos o hermanos si terminen una carrera*.

Las aspiraciones de los egresados por conseguir una carrera universitaria crean conflictos con sus familias, ya que la mayoría de los padres desde su sentido común los orienta para que dejen la aspiración y se dediquen a trabajar; la mayoría de los egresados del BIC acepta de manera pasiva migrar para trabajar o dedicarse a actividades agrarias. De los egresados entrevistados solo cinco decidieron enfrentar la adversidad sociocultural y migrar a la ciudad para

seguir estudiando.⁵⁴ Por ejemplo, Hermelinda desafió la decisión de sus padres de no apoyarla para seguir estudiando la universidad y se fue a escondidas a la ciudad para presentar su examen de admisión.

Ante la escasa información que se tiene sobre las ventajas y desventajas académicas al transitar a la educación superior (Nuñez, 2021) me adentré a analizar el proceso de adaptación académica de los cinco egresados que continuaron estudios de nivel superior. Como desventaja, los egresados reconocieron que la exigencia, conocimiento de lectura, redacción y ortografía se les dificultaron en el proceso de adaptarse a la universidad, en algunos casos, parece que dicha desventaja incidió para que no pasaran el examen de admisión de la universidad. Por su parte, una ventaja académica tiene que ver con la construcción de proyectos de investigación, en particular de proyectos comunitarios. Lo anterior puede deberse a que las carreras universitarias que eligieron son afines a la formación que ofrece el BIC. Por ejemplo, licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria o licenciatura en Agronomía.

En general, pese a que la mayoría de los egresados no continúan estudios de educación superior sienten reconocimiento al haber concluido el bachillerato, parece cumplirse en los egresados del BIC la expectativa de alcanzar reconocimiento social que mencionan en su etapa de estudiantes diversos jóvenes (Tapia, 2015). En el caso de los egresados del BIC mencionaron como parte del reconocimiento que son los primeros en sus familias y comunidades en culminar la educación media, por ello son requeridos para la toma de decisiones familiares y para aconsejar a sus comunidades en los diferentes trámites o proyectos comunitarios.

Al preguntarles a los egresados sobre lo que hicieron una vez que egresaron del bachillerato salió de manera explícita la migración a la ciudad. Los egresados aluden a los escasos espacios laborales y los sueldos precarios que existen en Mazatlán Villa de Flores, por lo que *no queda de otra que irse*. Sin embargo, los imprevistos familiares llevan a que varios egresados regresen y se

⁵⁴ Para Bourdieu (1973) estos casos de éxito escolar no representan las experiencias escolares de la mayoría de los estudiantes de clase baja.

queden de manera permanente en el municipio. Algo que llama la atención es que no se cumple un objetivo por el cual fue creado el BIC, el evitar que los jóvenes migren a la ciudad (para más detalle sugiero revisar el capítulo 4). Por el contrario, parece que el BIC abre expectativas migratorias en los egresados; la idea que menciona es migrar a la ciudad para conseguir un trabajo mejor pagado. Lo anterior confirma lo mencionado por Pérez (2010), quien indica que ciertos jóvenes rurales emigran de su comunidad para solucionar la ambigüedad de obtener un trabajo según su formación escolar.

Las investigaciones centradas en estudiantes de bachillerato rural reportan que los jóvenes se encuentran inmersos en problemas familiares (violencia familiar o escaso apoyo para estudiar) o que viven momentos difíciles en su entorno familiar (muerte o enfermedad de algún miembro de la familia) (Silva y Weiss, 2018; Auli, 2018; Ortiz, 2021; Guzmán, 2021). En este contexto, llama la atención lo resiliente que fue para los egresados cursar estudios de bachillerato. Los egresados mencionan que los consejos de los profesores fueron importantes para comprender la etapa que se encontraban viviendo, los problemas familiares y construir sus proyectos futuros, entre los que destaca aplazar el matrimonio, sobre todo en un contexto como Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, lugar en el que la mayoría de las personas se casan una vez entrada la adolescencia, este hallazgo es muy parecido a lo documentado por Pieck, Vicente y García (2019), quienes relatan casos de resiliencia en jóvenes de sectores vulnerables a partir de cursar talleres de formación para el trabajo. En general, el BIC trasciende en los egresados al otorgarles capacidades aspiracionales (Alanís 2022a; 2022b), ya que algunos egresados trasladan sus proyectos educativos en las nuevas generaciones, en sus hijos o hermanos pequeños.

Los hallazgos descritos confirman que cursar estudios de bachillerato dinamizan la vida de los egresados (Guerra, 2012).

6. Análisis de los egresados sobre su formación laboral en el BIC

En este capítulo se presenta el análisis respecto a la trascendencia de la formación para el trabajo en los egresados entrevistados del BIC 11 de Mazatlán Villa de Flores.⁵⁵

El análisis toma como punto de referencia la estructura laboral del municipio.⁵⁶ En este sentido, se tiene conocimiento que los egresados tienden a migrar de manera temporal o definitiva a la Ciudad de México para trabajar o continuar estudios superiores. Por ello, se construyeron dos apartados: los que se quedan en el municipio y los que migran a la ciudad; se presentan los aspectos generales de la trascendencia de la formación para el trabajo que ofrece el BIC en el desempeño laboral de los egresados entrevistados. Se complementa con un apartado titulado: la presencia en los egresados de los tres componentes para el trabajo. En este apartado se analizan los tres campos de formación para el trabajo (el de desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena y promoción en salud comunitaria) que ofrece el BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

6.1 Los que se quedan en el municipio

Los egresados del BIC que se quedan en el municipio no tienen la oportunidad de ingresar a la universidad, son contados aquellos que deciden iniciar estudios universitarios a distancia. Asimismo, su transición al trabajo se encuentra reducida y determinada a las condiciones laborales homogéneas del municipio.

De acuerdo con los trabajos locales en los que se desenvuelven los egresados entrevistados se observan cuatro categorías que describen la presencia de la formación para el trabajo recibida en el BIC:

⁵⁵ Parte de los resultados presentados en este capítulo fueron publicados en un artículo titulado “La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados” (Auli y De Ibarrola, 2022).

⁵⁶ Para una mayor comprensión sobre la estructura laboral y escolar de Mazatlán Villa de Flores remito al capítulo 4, específicamente del apartado 4.2, sobre la homogeneidad laboral y económica.

- *A trabajar mejor la tierra*
- *Impulsar o trabajar en un negocio local*
- *En programas de gobierno*
- *En el gobierno municipal*

Antes de explicitar estas cuatro categorías o formas en las que se tipifica la presencia de la formación para el trabajo recibida en el bachillerato, es necesario aclarar que las necesidades económicas de la mayoría de egresados que están en la comunidad los llevan a insertarse en diferentes trabajos de manera simultánea. Por lo que es posible encontrar egresados que trabajan en el campo y al mismo tiempo están laborando en un programa de gobierno o tienen un negocio.

También, es importante resaltar que los egresados expresan de manera explícita o implícita que el certificado de bachillerato no les ha servido para encontrar trabajo en el municipio. Dicho de otra manera, para acceder a los trabajos en los que se desenvuelven no les fue requerido el bachillerato, esto porque trabajan como campesinos, impulsan un negocio propio o entran a trabajar en alguna pequeña tienda. En el caso de los programas de gobierno, los egresados indican que con tener la secundaria es suficiente, ya que les requieren sólo saber leer y escribir. Por último, para ingresar a trabajar en el gobierno municipal es suficiente con unirse a un grupo y hacer actividad proselitista en tiempos de elecciones. Pese a lo anterior, los egresados manifiestan de manera explícita conocimientos aprendidos en el BIC que los ayudan a desempeñar su trabajo.

A trabajar mejor la tierra

Todos los egresados entrevistados que se encuentran en la comunidad mencionan que se dedican en mayor o menor medida al trabajo agrario. Asimismo, los que migran temporalmente a la ciudad comentan que en sus visitas a la comunidad apoyan a sus familias en el trabajo agropecuario. Para dedicarse a este trabajo, los egresados mencionan que los conocimientos aprendidos en el BIC fueron fundamentales.

El análisis ha llevado a distinguir dos elementos de esta formación en los egresados: el trabajar la tierra con conocimiento y empezar a actualizar las maneras en las que la familia viene trabajando la tierra al grado de intentar innovar en el trabajo agrícola. Esta categoría se puede desarrollar y esquematizar a partir de los casos de Lourdes (generación 2004-2007), Sergio (generación 2015-2018), Teodomiro (generación 2011-2014), Óscar (generación 2001-2004) y Abel (generación 2010-2013).

Lourdes (generación 2004-2007) menciona que desde pequeña ayuda a sus padres en el campo. Ella entiende bien el trabajo en el campo. Sin embargo, el haber estudiado en el BIC le ayudó a orientar con conocimiento lo que se hace en el campo: “aquí trabajamos el campo desde pequeños, eso nos hace ir aprendiendo, pero lo que es del BIC me ayudó a saber más de lo que hacíamos”. Lourdes hace énfasis en el conocimiento teórico: “en el BIC no nada más nos ponían a sembrar y ya, nos enseñan a investigar con ciencia. Me acuerdo que un profe nos decía qué investigáramos qué cosas se dan en nuestro clima, el tipo de tierra, nos hacía burla diciendo: “no vayan a sembrar níspero en una zona árida. Se imaginan, van a perder toda su inversión”. Con la intención de visibilizar este posible aporte formativo para el trabajo agrícola, se le pidió recordar investigaciones científicas que realizaron, Lourdes indica: “investigamos el clima de acá y así a saber porqué se dan ciertas frutas y que otras aunque queramos no se van a dar de manera natural”. Según Lourdes estos aprendizajes todavía los tiene presentes y actualmente le ayudan en su trabajo en el campo: “a parte de maíz sembramos café. En nuestro rancho se da porque el clima lo permite, de hecho acá en mi casa sembré un poco de café porque como acá ya el clima es un poco fresco [señala hacía unos arbustos en una ladera], pero tampoco hace tanto frío como más arriba, aprovechamos el *efecto vereda* para el café”.

Lo anterior se complementa con lo compartido por Sergio (generación 2015-2018): “llevamos muchas clases de agronomía, entonces se me quedó mucho. Recuerdo que los profesores nos explicaban antes de hacer una practica. Nos decían que debíamos saber la justificación y no hacer *así nomás por nomás*”. Cuando se le preguntó sobre si esos conocimientos le ayudaban en su labor en

el campo, Sergio menciona: “no como tal, ya que no me dedicó a eso, yo me voy a trabajar a la ciudad por temporadas y vengo acá en fiestas”. Sin embargo, en la conversación con él se observa que asesora a sus padres, quienes son campesinos: “a veces a mis papás les traigo químicos que les pueden ayudar a su siembra contra la plaga y les digo cómo aplicarlo, la medida que hay que echarle, pero eso sí, yo no me meto”. En el caso específico de Sergio se pueden observar que de manera implícita trabaja la tierra, pues funge como asesor de sus padres para la labor agrícola.

En los casos de Lourdes (generación 2004-2007) y Sergio (generación 2015-2018) es posible observar que la formación para el trabajo agrario que ofrece el BIC de Mazatlán Villa de Flores no queda en conocimiento práctico, sino que van hacia la construcción y justificación teórica del saber con el que se produce algo. Con lo anterior es posible afirmar que el BIC ofrece elementos que trascienden en la práctica agrícola de los egresados dedicados al campo.

La formación para el trabajo agrícola también es valorada por los egresados al permitirles actualizar las maneras tradicionales en las que se trabaja la tierra en su municipio. Esto se puede ejemplificar con lo que exponen Óscar (generación 2001- 2004) y Teodomiro (generación 2011-2014).

Óscar (generación 2001-2004) menciona que le gustaba mucho la clase de agronomía, ya que “como acá nos dedicamos al campo, aplicaba todo lo que nos enseñaban en la prepa”. Óscar desde su etapa como estudiante en el BIC llevaba a la práctica los conocimientos adquiridos: “a mi papá le platicaba lo que aprendía, por ejemplo, los tipos de siembra. A él le gustaba que yo le platicara”. En su trabajo actual como agricultor indica que sigue trabajando el campo con su padre, entre ellos dos *labran la tierra*; se puede observar una especie de combinación entre conocimiento proveniente de la mera experiencia, de la cual es portadora el padre y de cierto conocimiento técnico de Óscar que lleva a hablar de una actualización sobre la agricultura: “mi papá sabe de las plagas y todo, pero no sabe cómo atacarlas, qué tipo de fertilizante puede ayudar a atacar cierta plaga, luego cuando no voy al campo porque voy a la ciudad él me manda mensaje para ver cómo curar la siembra”.

En Teodomiro (generación 2011-2014) se observa más de cerca la actualización; él comenta que en las temporadas que pasa en su comunidad se dedica a ayudar a su padre en el campo: “mi papá trabajaba de albañil en la ciudad, pero por su edad ya se regresó acá. Aquí se dedica al campo, como la mayoría; yo vengo acá cuando inicia el periodo de siembra y cuando es de cosecha, porque es pesado para él”. Teodomiro menciona que su padre siembra de una manera tradicional “*como le enseñó su papá*”. Sin embargo, Teodomiro actualiza introduciendo conocimientos aprendidos en el BIC: “mi papá es de los que aprendió a *arar la tierra* con yunta. Luego para que se haga rápido el trabajo quiere rentar más toros. En eso le digo que no estoy de acuerdo, porque hay que tener cuidado con la tierra, ahora sí como nos decía un profe “hay que trabajarla con cuidado, con delicadeza”, porque si metemos mucha máquina o muchos animales [yuntas] podemos abrir surcos pero al mismo tiempo compactar. Eso le explico a mi papá y me hace caso, por eso solo pasamos una vez la yunta y de ahí a darle nosotros”.

Lo anterior resulta significativo, ya que permite entablar un diálogo entre los saberes de sentido común aprendidos por los padres y los conocimientos aportados por la escuela; el resultado es una complementación que desemboca en una actualización que lleva a los egresados dedicados al campo a *trabajar mejor la tierra*. Cabe señalar que -cómo se observa en el caso de Óscar-, la actualización del trabajo en el campo no necesariamente se inicia cuando los estudiantes terminan el bachillerato y se dedican al campo, la actualización inicia desde que son estudiantes (N-11-10-2019).

Ahora bien, el caso de Abel (generación 2010-2013) es semejante al de Óscar. Sin embargo, en Abel se puede evidenciar con mayor precisión la actualización para el trabajo agrícola proveniente de su formación en el BIC.

De acuerdo con Abel (generación 2010-2013), el trabajo del campo le ha gustado desde pequeño, además “eso es lo que tenemos”. Actualmente es campesino, algunos productos que cosecha los vende los domingos en la plaza del municipio. Abel evidencia que su formación en el BIC fue fundamental para el trabajo que desarrolla actualmente. Según él: “en el BIC nos enseñaron todo

eso de los huertos y las compostas, eso me gustó porque a eso me he dedicado”. Al preguntarle sobre lo que ha aplicado en su trabajo agrícola, él compartió: “he aplicado varias técnicas que me enseñaron los asesores. Por ejemplo, a la siembra le echo biol, eso me lo enseñaron en el BIC [...]. Es un fertilizante casero que aplico para darles nutrientes. Con eso me ahorro en fertilizantes y ayuda a que la siembra crezca más rápido o no se me eche a perder”.

En general, los casos anteriormente descritos evidencian que la formación adquirida en el BIC permitió a los egresados incorporar nuevos conocimientos que entraron en diálogo con los conocimientos aprendidos en la práctica. En el fondo, la formación para el trabajo agrícola para estos egresados tiene trascendencia en su labor como campesinos y les ayuda *a trabajar mejor la tierra*.

En poblaciones rurales-indígenas como Mazatlán Villa de Flores, en las que la mayoría de las familias se dedica al trabajo agrícola, es valorado positivamente que el bachillerato ofrezca una formación para el trabajo agrícola. Cabe resaltar que esta categoría (*a trabajar mejor la tierra*) muestra la pertinencia de la formación para el trabajo que oferta el BIC, ya que toma en cuenta las características laborales del contexto.

Impulsar o trabajar en un negocio local

Algunos egresados del BIC han impulsado algún negocio en sus localidades. Por ejemplo, Abel vende los domingos algunas frutas y verduras que cosecha, otros se vuelven panaderos o venden diversos productos que traen o les mandan de la Ciudad de México. Para describir con un poco de profundidad esta categoría se muestra el caso de Lourdes (generación 2004-2007), Carolina (generación 2014-2017), Araceli (generación 2009-2012) y Arturo (generación 2015-2018), quienes de manera explícita comenta la importancia de su formación en el BIC para el trabajo que realizan.

Lourdes (generación 2004-2007) comparte que vende carne de pollo. Según ella la formación recibida en el BIC le ha ayudado en la administración de su pequeño negocio: “en el BIC llevábamos una clase de computación en la que nos ponían a hacer cuadros donde poníamos sumas y cosas así [parece que

refiere a clases de excel básico]; allí aprendí a hacer cuadros de venta de cuánto entra y sale o cuánto invierto y cuanto sale de ganancia”. Lourdes indica que pone en práctica estos aprendizajes en su pequeño negocio: “pues cuando empecé hice una tabla en mi libreta de inversión y ganancia, cuánto entra y sale, para que no me fuera a salir que invierto más de lo que gano. [...] Así hacía, porque ahora ya no [risas]”. En Lourdes se puede observar que el conocimiento de estadística básica aprendido en una clase de computación ha sido útil para impulsar su pequeño negocio.

Los casos de Carolina (generación 2014-2017) y Araceli (generación 2009-2012) coinciden mucho, ambas estudiaron un curso de *estilismo* en su estancia temporal en la Ciudad de México. Carolina regresó a Mazatlán, porque “mis papás me dijeron que me viniera acá con ellos”. Por su parte, Araceli menciona que regresó a su comunidad debido a que su hija empezó a estudiar y en la ciudad se le complicaba mucho. Aunque ambas mantienen una crítica hacia la formación para el trabajo que ofrece el BIC indican que haber asistido les ha ayudado un poco a tratar con personas en su negocio; Carolina indica que en el BIC no era nada más ir a estudiar, también era “tratar con compañeros, platicar [...]. Y eso es un poco lo que hago acá, en lo que corto el cabello tengo que *echar chisme* con los clientes, para ganármelos. Tienes que saber expresarte y tener la *maña* para caerles bien, eso me recuerda un poco al BIC”. A Araceli le recuerda a las exposiciones que hacían en clase en el bachillerato: “cuando les muestro un producto debo explicarles sus compuestos y para que les ayuda [risas], cómo cuando exponíamos en la prepa”. En estos dos casos se puede evidenciar la habilidad de expresión verbal; resulta interesante observar que las pláticas entre pares hayan tenido cierta resonancia en su desempeño laboral.

Parece que el caso de Arturo (generación 2015-2018) aglomera lo compartido por Lourdes, Carolina y Araceli. Él indica que haber estudiado el BIC le ha ayudado demasiado a trabajar: “[Estudiar el BIC, fue fundamental]...una de las cosas fue aprender a expresarme, sobre todo porque a mí me gusta hablar, ahí perdí el miedo”. Arturo comenta que en vacaciones, cuando no asiste a la universidad regresa al municipio, ahí trabaja amenizando fiestas como

cumpleaños, bautizos, es maestro de ceremonias en bodas o diferentes eventos. Arturo cuenta que esa habilidad la notó en el BIC: “estando ahí me di cuenta que me gustaba hablar, exponer en clase. Siento que si no fuera por esa experiencia no sabría de ese gusto y habilidad”. *Merodeando* en su red social [perfil de Facebook] se puede encontrar que Arturo publica videos en los que aparece declamando alguna poesía o exponiendo algunas experiencias cotidianas (N10-08-21). Asimismo, Arturo indica que tiene muy claro la idea de superarse, por lo que hace de todo para conseguir su objetivo: “le buscamos de todo, sobre todo porque sigo estudiando la universidad. Hace poco con mis ahorros y ayuda de mis familiares abrí una pequeña tienda en el pueblo, ahí siento que aplico algo del BIC; mi mamá, papá y a veces mis hermanos la atienden y veo que no tienen administración, a ellos se les pasa anotar lo que venden y tuve que decirles que debemos anotar las ventas y llevar un control, para que le vaya bien a la tienda, eso nos decía un profe de matemáticas del bachillerato; en todo llevar las cuentas bien, las matemáticas son exactas si hacemos bien las cuentas, y que no se nos pasara aplicarlas en algún negocio”.

En otros egresados se puede observar -en cierta medida- la presencia de su formación en el BIC en su trabajo como empleados en algún negocio local. Por ejemplo, Yahir (generación 2017-2020) menciona que la clase de informática le ha ayudado en el *ciber* que atiende: “pues más que nada lo básico, porque ahí en el BIC nos enseñaron a usar un poco la computadora, y aquí en mi trabajo pues yo todos los días prendo, apago o si se traban ya sé que debo hacer, si ya no tengo otra debo reiniciar la computadora. Siento que eso me ha ayudado, porque en mi casa no tenemos computadora, entonces no lo hubiera aprendido sino lo hubiera practicado en el BIC, ahora lo hago con facilidad y tengo lo básico”. Yair llega a este razonamiento a partir de compararse con una de sus conocidas que no estudió el BIC: “a mi amiga le ofrecieron este trabajo, pero no lo quiso agarrar porque dice que no le sabe a lo de las computadoras y le da miedo que se le vaya a descomponer o no saber qué hacer”. Los conocimientos básicos en informática que Yair aprendió le han otorgado cierta seguridad para aceptar el trabajo en el *ciber*.

Al parecer la clase de informática básica y de administración que ofrece el BIC han trascendido en algunos egresados, ya que les permite impulsar algún negocio o insertarse como trabajadores en un comercio de su localidad (N04-09-2021).

En programas de gobierno

Algunos entrevistados mencionaron que ingresan a trabajar en los programas de gobierno que de manera esporádica llegan al municipio. En estos programas algunos indican que la formación que recibieron en el BIC ha sido fundamental, esto se evidencia en el caso de Trinidad (generación 2015-2018), quien menciona que trabaja en la secretaría de bienestar, en la cual indica que aplica los conocimientos que la clase de agronomía le dejó: “hay un programa que apoya a los campesinos y nosotros tenemos que identificar que tipo de cultivo es [...]. El programa proporciona un apoyo económico dependiendo de qué cultivo es, también en qué condiciones lo tienen o cuántas hectáreas son, por ejemplo en los productores de café se tiene que checar si tienen las hectáreas que dicen [o] ver si su café es de calidad”. Al respecto, Trinidad complementa que los asesores del BIC les enseñaron lo básico para identificar los tipos de cultivo y a ver si el café es de calidad, ya que: “acá el café es algo que se da; a veces lo sembramos hasta en nuestro patio, ya en el BIC nos dijeron de qué tipo es”. De acuerdo con ella, otros egresados se encuentran laborando en la secretaría de bienestar con la idea de “mandar evidencias y entregar los apoyos a los campesinos de las localidades”.

En este sentido va una de las valoraciones realizadas por Abel (generación 2010-2013), quien comenta que ingresó a trabajar en la secretaría de bienestar, él entrega apoyos a los campesinos en tres localidades del municipio, según él: “el BIC me proporcionó conocimientos [par]a trabajar el campo, pero creo que no solo eso, ahora que ando entregando apoyos también me ayuda a llevar el seguimiento de lo que hacen [los campesinos]. Para entregarles el apoyo se llenan bitácoras de seguimiento. Hacíamos algo parecido al BIC”. El contar con bachillerato y en específico estudios en el BIC ayuda a algunos egresados rurales

a trabajar como pequeños supervisores en los programas de apoyos al campo (N15-08-2019).

Esto lo complementa con lo que menciona Óscar (generación 2001- 2004). Él no trabaja en la secretaría de bienestar, pero su papá es beneficiario del apoyo; Óscar se encarga de los trámites burocráticos para acceder al apoyo económico y también de estar al pendiente de cuando asisten los supervisores a revisar sus cultivos: “mis papás ya son grandes, ellos no saben eso de los papeles que piden o de cómo es eso, también cada que vienen a ver como va la siembra estoy pendiente. De hecho como algunos son mis excompañeros [del BIC] les pido una copia del reporte [...]. En el BIC llevábamos un archivo del cultivo, lo trató de llevar acá”. Con el caso de Óscar se puede evidenciar que el haber estudiado en el BIC no solo les permite entrar a trabajar en programas de gobierno de apoyo al campo (federales o estatales) que llegan al municipio, también les otorga ciertos conocimientos para acceder a esos beneficios. En algunas localidades de la zona todavía se puede observar que muchas personas, debido a la falta de escolaridad o de que no hablan español, no acceden a los programas impulsados por el gobierno (N20-06-2020).

Otros egresados indican que el bachillerato les otorgó conocimientos para desempeñarse como promotores en el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) y en Educación Inicial, este es el caso de Óscar (generación 2001-2004) y Epifania (generación 2001-2004).

Óscar (generación 2001-2004) comenta que trabaja en el campo y por invitación de una de sus excompañeras del BIC se volvió promotor en el INEA. Él menciona que apoya a un grupo de adultos a aprender a leer y escribir, pero también a hablar el español: “en el pueblo hay mucha gente grande que no sabe leer ni escribir; como antes no había escuela, pues no aprendieron. Yo les ayudo a eso, pero a otros a hablar el español, sobre todo a los abuelitos, que son los que de plano solo saben mazateco. [...] A los abuelitos les gusta que les enseñe a escribir ciertas palabras en mazateco, como ellos no salen a la ciudad, no les interesa mucho el español; veo su felicidad cuando les escribo palabras en mazateco”. Al parecer, Óscar de manera implícita pone en práctica

conocimientos como “intérprete en lengua indígena”, formación que se ofrece en el BIC; Óscar aplica ciertas técnicas de interpretación que le permiten enseñar a adultos a leer y escribir tanto en español como en mazateco (N02-10-19).

Por su parte, Epifania (generación 2001-2004) comparte que el BIC le ha permitido abrirse camino para ciertos trabajos, ya que indica que hace años trabajó como profesora de jardín de niños. Actualmente, trabaja en Educación Inicial. Al preguntarle si el bachillerato le ha ayudado a desempeñar esos trabajos ella responde: “pues yo creo que sí, en las formas de expresión y de relacionarte con las personas. En el BIC nos enseñan diferentes materias e igual tuvimos profesores que venían de diferentes estados, creo que eso nos ayudó a aprender a relacionarnos con otras personas, a trabajar con personas que no piensan lo mismo que uno”. Al pedirle que ejemplificara sobre el tema, Epifania comenta que: “hay que explicarle a veces a las mamás de qué forma deben tratar a sus hijos, para que se desarrollen los pequeños, pero hay que saberles decir para que no se enojen y luego ya no regresen a las reuniones”.

En un contexto rural-indígena como Mazatlán Villa de Flores, en el que hasta hace poco para hacer llegar programas de gobierno estatal o federal debían llegar personas externas, parece que algunos egresados del BIC se están convirtiendo en intermediarios (N12-04-2019).

En el gobierno municipal

En Mazatlán se observa que algunos egresados empiezan a participar en la política de sus localidades; hay egresados que han participado en elecciones para ser presidentes municipales, secretarios en el municipio o son consejeros en sus agencias (N25-04-2019).

Celso (generación 2001-2004) comparte que ya contendió para ser presidente municipal: “desde que iba al BIC me nació la espinita de ser presidente municipal de acá, fue una experiencia buena. En el BIC empecé a ver que mi pueblo necesita mucha ayuda, en todos los aspectos. Me llegó la oportunidad de contender y le echamos ganas, ya teníamos el apoyo de varios, pero unos días antes empezaron a comprar consciencia y ahí fue donde nos dieron”. En el fondo,

Celso comenta la inquietud que le surgió en el BIC por participar en la toma de decisiones de su municipio. Dicha inquietud parece surgir en varios egresados del BIC. En una de las estancias de trabajo de campo, Mazatlán se encontraba en elecciones. En una charla informal en un comedor del pueblo pregunté acerca de los aspirantes a la presidencia; me enteré que una contendiente, egresada del BIC se estaba postulando para la presidencia: “ella desde hace años quiere ser presidenta, ya dicen que solo lo hace por dinero, pero quien sabe” (N22-06-20). Este interés de participar como tomadores de decisiones en su municipio parece iniciar desde que son estudiantes en el BIC; un estudiante comparte: “quiero salir del BIC y seguir estudiando para llegar a ser presidente de acá [Mazatlán Villa de Flores], porque necesita mucho”.

En mis visitas a las agencias observé que algunos egresados se encuentran ocupando lugares como asesores o consejeros de los agentes municipales (N27-08-19). Por ejemplo, Abel menciona que en su comunidad lo llaman para que les apoye en algunos trámites y “para que les diga si esta bien o está mal, sobre todo porque luego el agente no se quiere comprometer y meterse en problemas”.

Ese interés de los egresados por incidir en la política de su comunidad ha llevado a varios a desarrollar actividades en el gobierno municipal. Algunos egresados indican que su formación en el BIC les ha permitido desenvolverse en algunas secretarías o direcciones. Para ejemplificar, retomo los casos de Lourdes (generación 2004-2007) y Yenith (generación 2001-2004).

Lourdes (generación 2004-2007) comenta que hace años la invitó un presidente municipal para que se agregara a su equipo de trabajo: “me dijo que necesitaba a alguien que ayudara a su esposa como presidenta del DIF [El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias], me dijo: “lulu terminaste el bachillerato, es que yo quiero que le ayudes a mi esposa como no sabe leer y escribir [...], porque luego piden documentos”. Lourdes se convirtió en mano derecha de la presidenta del DIF para gestionar apoyos para la comunidad: “íbamos a Oaxaca, de hecho nos llegamos a reunir con la esposa del gobernador para pedirle apoyos para nuestro pueblo, yo acompañaba a la

presidenta y le aconsejaba quehacer”. Indica que en el BIC les enseñaron a hacer solicitudes o actas de acuerdos, por lo que eso le ayudó para realizar las gestiones en el DIF: “nos enseñaron un poco de cómo se hacen documentos para gestionar algo, y ya un poco lo aprendí en el trabajo, pero lo del BIC me facilitó hacerlos”.

Otro caso interesante es el de Yenith (generación 2001-2004), quien es directora del IMM (Instituto Municipal de la Mujer) del municipio. Su incursión en el gobierno municipal inició como secretaria en el municipio; ella comparte que sus conocimientos básicos del uso de la computadora aprendidos en el BIC le sirvieron para realizar su trabajo. Ahora como directora del IMM menciona que tiene que relacionarse con la gente; según ella el BIC le ayudó a “perder ese temor de poder hablar enfrente de un grupo”, ya que: “en el BIC hacíamos recorridos [...] y ahora los hago, y yo recuerdo que ahí se me daba conversar con la gente, relacionarme con la gente y ahí aprendí [se refiere al BIC] a perder el miedo”.

Con los casos de Lourdes (generación 2004-2007) y Yenith (generación 2001-2004) es posible mencionar que el bachillerato abre la posibilidad para que los egresados se conviertan en pequeños burócratas en su municipio. También, es posible observar una trascendencia importante: la participación de la mujer en la toma de decisiones, sobre todo en un municipio donde persiste el machismo (N21-10-2019).

6.2 Los que migran a la ciudad

Como se ha descrito en un apartado anterior, la carestía del campo y las necesidades pone a los habitantes de Mazatlán Villa de Flores en una situación de migración constante a la Ciudad de México. Esto se pone en evidencia al observar que todos los egresados del BIC han migrado, en algunos casos al momento de la entrevista se encontraban en la ciudad. Con esto se decidió construir una dimensión que explora la manera en que la formación en el BIC ha abierto a los egresados la posibilidad de conseguir y desempeñar ciertos trabajos en la ciudad.

El análisis se presentan en tres categorías:

- *El bachillerato me ayuda a desarrollar un trabajo menos pesado físicamente*
- *Gano más limpiando casas o de albañil*
- *A trabajar en la obra o en una labor pesada físicamente*

Antes de describir las categorías anteriores, es importante resaltar que los egresados comentan que en la ciudad su certificado de bachillerato les fue requerido para ingresar a trabajar en una fábrica o en una tienda departamental; algunos egresados mencionan que “mandé a traer mi certificado porque lo requerían para contratarme” o “me traje todos mis papeles, porque mi hermano me dijo que acá [en la ciudad] para que te contraten te piden todos los papeles”.

Por otro lado, es necesario advertir que no todos los que migraron a la ciudad buscaron un trabajo diferente al que tradicionalmente han desempeñado los migrantes de Mazatlán Villa de Flores, tampoco consideraron que su certificado les podría haber abierto otras oportunidades laborales. La influencia del bachillerato en el desempeño de esos trabajos no se analizan en este artículo.

El bachillerato me ayuda a conseguir y desarrollar un trabajo menos pesado

Como se ha venido describiendo anteriormente, es posible afirmar que estudiar el bachillerato se encuentra apoyando a los mazatecos a tener opciones laborales más allá del campo,⁵⁷ en palabras de Edgar (generación 2011-2014): “con el BIC no nada más puedo trabajar en el campo. El bachillerato me ayuda a conseguir un trabajo menos pesado”. Esta expresión se puede observar con mayor claridad con egresados entrevistados que comparten que sus padres o hermanos mayores, que solamente estudiaron la primaria o secundaria solo trabajan como campesinos o amas de casa. En el caso de los que migran a la Ciudad de México, la educación básica solo les permite trabajar como empleadas domésticas o albañiles.

⁵⁷ Véase nuevamente los subapartados “Impulsar o trabajar en un negocio local”, “en programas de gobierno” y “en el gobierno municipal”.

En general, todos los egresados del BIC entrevistados enfatizan que el bachillerato les abrió la posibilidad de conseguir trabajos diferentes al de sus predecesores; les permitió acceder a trabajos menos pesados físicamente. Además del simple hecho de conseguir mejores trabajos, de acuerdo con los egresados, la formación que recibida en el BIC se encuentra presente al momento que desarrollan esas labores; para ejemplificar esta categoría se recuperan los casos de Lourdes (generación 2004-2007), Betsabé (generación 2015-2018), Miriam (generación 2013-2016), Araceli (generación 2009-2012), Óscar (generación 2001- 2004), Teodomiro (generación 2011-2014), Sergio (generación 2015-2018).

Lourdes (generación 2004-2007) indica que al salir del bachillerato se fue a la ciudad a trabajar: “una amiga que trabaja en una fábrica me invitó a irme con ella”. La fábrica de pantalones a la que ingresó le pidió sus papeles de bachillerato: “mandé a traer mi certificado porque lo requerían para contratarme”. Lourdes comparte que por su escolaridad ya no la dejaron en la maquila con su amiga, quien solo terminó la secundaria: “ a mi me mandaron al área en la que tenía que ponerle código y organizar los pantalones”. Ella comenta que las clases de informática que le dieron en el BIC le ayudaron a realizar su trabajo: “bueno, en sí no es que me haya ayudado mucho, porque no vimos eso de codificar en excel, pero si vimos ciertas cosas de excel que me ayudaron cuando me capacitaron, ya sabía que excel se maneja por celdas y que hay formas para sumar y restar, eso me facilitó al momento que me capacitaron”.

El caso de Betsabé (generación 2015-2018) es parecido al de Lourdes. Betsabé migró a la Ciudad de México con la intención de *salir adelante*. Ella iba con la intención de trabajar en casa: “ya iba recomendada por un familiar, tenía que hacer el aseo y cuidar de una abuelita que estaba enferma”. Sin embargo, el trabajo de cuidados a la abuelita duró poco tiempo, ya que al término de seis meses falleció de un paro cardíaco. Betsabé comenta que iban a cerrar la casa y que ella se quedaría sin trabajo, pero uno de los hijos de la señora le propuso seguir trabajar atendiendo un *ciber-café*. Ella indica que: “mi patrón me preguntó si le sabía mover a las computadoras o hasta que estudios tenía”. Betsabé

menciona que ahí se acordó del BIC: “le dije que había terminado el BIC, pero que no traía los papeles. El señor solo me dijo que sí sabía moverle a la compu, porque requería a alguien que se hiciera cargo de su negocio [de *ciber-café*]”. Ella indica que en el BIC llevó la clase de informática, por lo que no le fue nada difícil, ya que allá nos daban clases de cómo se usa una computadora, incluso al final del año luego ayudábamos a limpiarlas y medio que las desarmábamos”. Betsabé atiende el *ciber-café* y también desarma para limpiar las computadoras del negocio.

Al parecer los conocimientos básicos en computación que los egresados aprendieron en el BIC les han ayudado a desempeñar los trabajos que consiguen en la ciudad. Esto se puede confirmar con los casos de Araceli y Teodomiro.

Araceli (generación 2009-2012) menciona que se fue a trabajar a la Ciudad de México. En la ciudad fue con su prima a pedir trabajo en un supermercado; ella indica que el bachillerato fue importante: “a mi me dieron de cajera por el bachillerato, a mi prima la mandaron a empacar y ordenar la mercancía”. Al comentarle que reflexionara si el bachillerato le ayudó a desarrollar las actividades del trabajo, ella explica: “un poco lo de informática, pues acá hay que usar la computadora para cobrar y como que es algo que cuando llegué no me asustó, pues porque yo ya lo había ensayado un poco en la prepa”.

Por su parte, Teodomiro (generación 2011-2014) cuenta que al llegar a la Ciudad de México se reunió con su papá: “mi papá venía a trabajar a México como albañil, pues me vine con él”. Teodomiro comparte que: “no me gustó la albañilería, porque es pesada y la verdad me fui con un *compa* a buscar otro *jale* [trabajo]”. Él indica que entró a trabajar en una vinatería como vendedor: “pues me va bien porque me ha tocado ver y aplicar lo que aprendí con mis estudios dentro de todas las áreas de materias que nos compartieron los asesores”. Al pedirle que ejemplificara contesta: “me encargaban hacer el inventario de cuanto producto entra y sale al día, a la semana y mes”. En esas actividades empleaba sus conocimientos aprendidos en la clase de informática: “aplico mucho la aplicación de excel. Todo se hacía en la computadora, los patrones compraron

un programa para llevar sus cuentas y yo tenía que escribir ahí todo, como le digo, lo que entraba y salía”.

En el fondo Teodomiro (generación 2011-2014) no solo aplica conocimientos de informática, también al hacer el inventario y organizar las ventas del comercio donde trabaja aplica conocimientos de la clase de administración, esto lo deja más claro Miriam y Sergio.

El interés de seguir estudiando la universidad llevaron a Miriam (generación 2013-2016) a migrar a la Ciudad de México; ella contemplaba trabajar y estudiar. Sin embargo por su situación económica solo se dedicó a trabajar. Miriam expresa que entró a trabajar en una zapatería en la que se convirtió en la que llevaba las cuentas: “entré vendiendo zapatos y como varios se salieron del trabajo y yo me quedé, pues me dijeron que yo ya conocía cómo era el sistema y que me encargara de llevar las cuentas de la tienda”. Ella comparte que para realizar ese trabajo le ayudaron un poco las clases de administración: “en el BIC llevé administración de cómo llevar una empresa o negocio, nos decían los asesores que por sí alguna vez poníamos un negocio eso nos iba a ayudar”. Entonces, “a mí ya no se me hizo difícil llevar las cuentas en la zapatería”.

Los conocimientos de administración aprendidos en el BIC llevaron a Sergio (generación 2015-2018) a tener una mejor posición laboral en la taquería donde trabaja, ya que: “acá la mayoría que viene a trabajar solo tiene la secundaria y pues solo le dan pa’ que atienda el negocio y hasta ahí. A mí cuando llegué me preguntaron si tenía la prepa para que le ayudara a la contadora, les dije que sí. Me dieron de mesero y de anotar las cuentas al final; aunque la verdad no me pagan mucho, son como \$250 más de lo de un mesero, pero me gusta porque me siento importante, sin mí no salen las cuentas”. Al momento de preguntarle si ocupa lo aprendido en el BIC para desarrollar su trabajo, Sergio comenta: “creo que sí, pero un poco, porque así que digamos necesitas saber mucho para llevar las cuentas pues no tanto, lo que sí debo hacer bien la sumas y ponerlas bien en la libreta que me deja la contadora, solo eso. Creo que en sí

es más la seguridad, porque los otros no le entran, saben que si sale mal hay que reponer [el dinero]”.

En general, estos casos ayudan a situar cierta trascendencia del bachillerato; el BIC se encuentra abriendo la posibilidad a jóvenes rurales-indígenas de conseguir nuevas posiciones laborales, sobre todo si se les compara con sus predecesores (padres), quienes al migrar a la ciudad a trabajar, debido a su escasa escolaridad (primaria o secundaria) conseguían trabajos pesados físicamente.

Algo que llama la atención es que al momento de las entrevistas los egresados ya no se encontraban laborando en los trabajos a los que aludieron para señalar la importancia de su formación en el BIC; sus trabajos actuales se encontraban como empleadas domésticas, en la albañilería o como en el caso de Teodomiro (generación 2011-2014) como *tablaroquero*. Lo anterior lleva a reflexionar la decisión de los egresados de emplearse en trabajos pesados.

Gano más limpiando casas o de tablaroquero

Los egresados comentan que renunciaron a varios trabajos, porque aunque son menos pesados físicamente no son bien remunerados. Esto queda claro con lo compartido por Miriam (generación 2013-2016), Teodomiro (generación 2011-2014), Sergio (generación 2015-2018) y Víctor (generación 2010-2013), quienes expusieron de manera explícita haber renunciado a sus trabajos porque “el pago no me alcanzaba y mejor me fui un tiempo a la albañilería”.

Al cuestionar a Miriam (generación 2013-2016) sobre la decisión de dejar su trabajo en la zapatería y mejor dedicarse a trabajar en casa como empleada de limpieza, ella responde: “lo que pasa es que [en la zapatería] me pagaban \$1000 pesos a la semana; se me iba en los pasajes y la comida”. El sueldo la llevó a entrar a trabajar como empleada doméstica: “acá me pagan igual \$1000 pesos la semana, pero la ventaja es que sale completo, porque me dan la comida y como soy de planta, pues no gasto en pasaje”.

Por su parte, Teodomiro (generación 2011-2014) comenta que si bien el bachillerato le permitió encontrar trabajo en una vinatería, el sueldo que le

pagaban era de \$1200 pesos semanales; la renta, la lejanía de la vinatería y los gastos para mantener a su familia hicieron que dejara el trabajo. Teodomiro prefirió iniciarse como *chalán* de su papá, quien es maestro albañil y viaja a la Ciudad de México para trabajar por temporadas, con él aseguraba \$1700 pesos semanales. Al terminar la obra su padre regresó a Mazatlán Villa de Flores. Teodomiro buscó de nuevo trabajo; con ayuda de un primo empezó a ser *chalan* de un maestro *tablaroquero*, en medio año pasó de ser *chalan* a maestro. Actualmente tiene sus propias obras que -algunas veces- le aseguran ingresos de \$3000 hasta \$5000 pesos.

Un elemento interesante que se recupera del caso de Teodomiro (generación 2011-2014) es la manera en que aprendió el oficio de *tablaroquero* y como este oficio le ha permitido convertirse en trabajador independiente en la ciudad, generando ingresos mayores a los trabajos que ha conseguido con su certificado de bachillerato. Para sustentar lo anterior, es necesario traer el caso de Araceli (generación 2009-2012) quien indican que tomó un curso para ser estilistas con la intención de poner una estética en la ciudad o cuando decidiera regresar a su pueblo y así generar mejores ingresos a los que perciben como empleadas domésticas o cajeras en el supermercado. Si se piensa lo anterior en términos de la pertinencia, es posible encontrar un área de oportunidad; el BIC se encuentra dejando de lado los itinerarios y expectativas migratorias de los sujetos a los que atiende.

La idea de buscar un nuevo trabajo, debido a la precaria remuneración pasa por la mente de Sergio (generación 2015-2018), quien comenta que se siente bien en su trabajo de auxiliar de contador y mesero en la taquería, ya que le otorga cierto reconocimiento social. Sergio se encuentra pensando ir a trabajar con sus primos que se encuentran haciendo una casa: “un primo es de esos contratistas de construcción, ahorita tiene una obra grande y me está invitando a trabajar con ellos, según él me daría los \$2300 a la semana. Tal vez si deje acá y me vaya a trabajar con él, ahora sí que de albañil”. Al cuestionarle que la albañilería es un trabajo pesado físicamente, Sergio menciona: “pero que quiere, es dónde pagan un poco más”.

Con los ejemplos de Miriam (generación 2013-2016), Teodomiro y Sergio es posible afirmar que algunos egresados del BIC que migran a la ciudad para trabajar encuentran trabajos diferentes a sus paisanos que llegan sólo con primaria o secundaria. No obstante, los salarios precarios los devuelven a trabajos pasados físicamente (empleadas domésticas o albañiles). Por lo que es posible afirmar que los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores experimentan en su migración a la ciudad un cambio generacional en las ocupaciones laborales, pero no en los salarios.

La precariedad de los salarios hace que algunos egresados del BIC hagan todo el esfuerzo económico para inscribirse a la universidad y tratar de obtener estudios de educación superior. Entre egresados que entrevisté encuentro el caso de Víctor (generación 2010-2013), quien comenta que cuando llegó a la Ciudad de México encontró trabajo rápidamente gracias a su certificado de bachillerato: “fui a una empresa que lleva por nombre Office Depot”. Según Víctor le pagaban \$4500 mensuales, lo cual se le hacía muy poco, por lo que optó por trabajar y estudiar la universidad. Al cabo de cuatro años terminó su carrera como licenciado en administración y consiguió empleo como auxiliar administrativo en un taller automotriz, en el cual le pagan \$14000 mensuales. Al preguntarle a Víctor sobre cómo fue que decidió seguir estudiando si el razonamiento era muy claro; el haber estudiado el BIC no les permitía encontrar trabajos mejor remunerados. Víctor menciona que: “lo que pasa es que el bachillerato ya no ayuda mucho. En donde trabajaba los que ganaban bien eran los que tenían la uni... Por eso dije, mejor me echo la uni, porque sino no voy a salir adelante”.

En el fondo, el razonamiento de Víctor (generación 2010-2013) es interesante, ya que evidencia la devaluación del certificado de educación media superior para encontrar un trabajo mejor pagado. A diferencia de sus *paisanos*, Víctor no construyó una crítica hacia la escolaridad como medio de encontrar un trabajo mejor remunerado. Al preguntarle sobre por qué sus *paisanos* no tomaban la decisión de seguir la universidad y así encontrar un trabajo mejor pagado, Víctor comparte: “pienso que se agüitan por varias cosas; trabajar y estudiar es difícil, muchos no quieren hacer el esfuerzo y se agüitan más porque

no hay trabajo bien pagado con estudios, mejor le entran a la albañilería donde si deja, aunque es pesado [físicamente]”.

Víctor (generación 2010-2013) hace alusión a dos cosas interesantes que hace que la mayoría de sus *paisanos* decida dedicarse a trabajar en un oficio: la primera, seguir estudiando la universidad es un esfuerzo fuerte, ya que tienen que trabajar para pagar los gastos de la escuela. Segunda, con el certificado de bachillerato la mayoría observa la dificultad para encontrar un trabajo mejor pagado, lo anterior los lleva a mencionar que “*estudiar es en vano*” o que “*estudiar no garantiza trabajo*” (Auli, 2018). En las comunidades de la región se puede observar que hay egresados de universidades que no se encuentran trabajando en lo que estudiaron, esto lleva a que algunas familias razonen en contra de la escolaridad.

A trabajar en la obra o en una labor pesada físicamente

La mayoría de los egresados entrevistados mencionaron que cuando van a la Ciudad de México trabajan (o han trabajado) como chalanos de albañil o de empleadas domésticas, en el caso específico de las mujeres como amas de casa.⁵⁸ Por ello me interesó indagar sobre si en dichos oficios se encuentra presente la formación recibida en el BIC.

Al hacerles la pregunta: ¿de qué manera te ha servido haber estudiado el BIC para el trabajo en la albañilería o como empleada doméstica (según el caso del oficio que realiza)? La pregunta causó en los egresados un silencio de reflexión. La respuesta que recibía primero era un encogimiento de hombros en los que podía percibir cierta confusión. Al parecer la pregunta los desconcertaba debido a que no lo habían notado, permanece de manera implícita en su acción laboral. Agregué un comentario a la pregunta: “piensas que haces mejor tu trabajo como albañil o empleada doméstica (ama de casa) que tus amistades o familiares que no estudiaron el BIC”. Con el comentario buscaba que se

⁵⁸ Esto debido a que en la región la mayoría de las familias migran a la ciudad para emplearse en trabajos pesados físicamente

compararan con quienes no habían cursado el BIC para que notarán ciertas acciones diferentes.

Las respuestas de la mayoría fue un sí, sin ampliar su respuesta, intuyo que se debe a que no lograron encontrar diferencias o que se les hizo difícil vincular su formación con los trabajos que realizan. Sin embargo, cinco comentaron que si notaban cierta diferencia en la manera de realizar su trabajo con sus amistades o familiares que no estudiaron el BIC, estos son los casos de Teodomiro (generación 2011-2014), Abel (generación 2010-2013), Germán (generación 2003-2006), Epifania (generación 2001-2004) y Elizabeth (generación 2015-2018).

Teodomiro (generación 2011-2014) recuerda cuando se fue a trabajar de chalan de su papá en la construcción de una casa en la Ciudad de México. Después de reflexionar sobre si la formación en el BIC le ayudó a su trabajo, él menciona: “pues no mucho, pero creo que un poco, en la escuela no enseñan a echar mezcla [se abre un espacio de reflexión del informante], pero creo que, en las matemáticas, acá eso es lo que se ve, pero ya en hechos”. Al pedirle un ejemplo del uso de las matemáticas, Teodomiro, comenta: “pues a hacer las cuentas de los metros cuadrados para que con las medidas se pida el material. Mi papá lo hace a puro cálculo, y yo no estoy muy de acuerdo en eso, bueno eso le dije, que sacáramos las medidas y así de fácil nos aproximábamos al material que se iba a ocupar, pero mi papá como solo estudió unos años la primaria no sabe hacer muchas cuentas”.

Por su parte, Abel (generación 2010-2013) que también ha trabajado como albañil menciona que le costó mucho aprender la albañilería, ya que aparte de ser pesada es un trabajo en el que te encuentras con muchos vicios, desde esa mirada observa la importancia de la formación recibida en el BIC: “pienso que ese trabajo es muy duro, por eso mis compas a veces se drogaban para aguantar cargar los bultos de cemento, ahora sí que para aguantar más ... yo les decía que no, que eso no les iba a dejar nada bueno”. Abel piensa que las pláticas que les daba su profesor en el BIC le ayudaron a saber a qué los llevaba entrar en vicios: “me la ofrecieron para aguantar más en el trabajo y terminar luego la obra

y ganarle bien, pero les dije que no, porque [...] ahí si pa' que vea me acordé de mi profe de la prepa, esa cosa acaba con las neuronas y genera dependencia". Abel menciona que sus compañeros de obra hacen eso porque desconocen los daños que causan las drogas: "después solo van a trabajar para eso, pero según ellos así sacan más dinero. Creo que necesitan tocar fondo y yo como en la prepa me pusieron ejemplos no quiero eso para mí".

En los casos de Teodomiro (generación 2011-2014) y Abel (generación 2010-2013) se puede observar dos aspectos importantes; el primer aspecto tiene que ver con la vinculación que hacen de los conocimientos académicos (lenguaje escolar) con su vida cotidiana (lenguaje laboral). El segundo, los egresados (como Abel) que consiguen trabajos pesados físicamente (como albañiles) ingresan a su labor con otra mentalidad con una capacidad más reflexiva de su labor. La anterior interpretación, también se puede encontrar en los casos de Germán (generación 2003-2006), Elizabeth (generación 2015-2018) y Epifanía (generación 2001-2004).

Germán (generación 2003-2006) menciona que en la Ciudad de México trabaja en una panadería. Al preguntarle si el BIC le ha ayudado a desarrollar su oficio, él menciona que sí. La respuesta de Germán se amplía para indicar que "pienso que, si me ha ayudado el BIC, porque acá hay que pesar la masa y utilizar los gramos, no pasarse para que salga bien el pan". Al cuestionar a Germán si ese conocimiento no es más bien un aprendizaje de la primaria, él menciona: "no creo, ahí ni vimos eso, porque el profesor casi ni iba, pero sí recuerdo que lo vimos en la prepa".

En Elizabeth (generación 2015-2018) y Epifanía (generación 2001-2004) se observa cierta semejanza, ellas coinciden en que las clases de administración le ayudaron a llevar de mejor manera el trabajo que realizan; Elizabeth en su trabajo como empleada doméstica comenta que los dueños de la casa donde trabaja salen por meses de viaje, por lo que a ella no solo le dejan las tareas de limpieza de la casa, sino también la de las compras. Ella indica: "pienso que para mi trabajo si me ayuda un poco, bueno fuera que para barrer o trapear bien, porque luego me andan regañando que no lo hago bien [risas]. Creo que la prepa

me ayudó a organizarme a hacer mi quehacer y administrarme con el dinero que me dejan mis patrones cuando se van mucho tiempo”. Esto último aparece en lo mencionado por Epifanía, quien además de trabajar en CONAFE, también es ama de casa. Ella se compara con sus familiares que no estudiaron el bachillerato e indica: “pienso que me ayudó en la casa, porque mis cuñadas no se organizan y yo si llevo mis cuentas de gastos de mi casa, de mis compras de despensa, lo planeo como un negocio, como jugábamos en la escuela”.

Los tres últimos casos relatados son semejantes a los dos descritos al principio. Lo que me interesa destacar aquí proviene un poco de lo mencionado por Elizabeth (generación 2015-2018), ella indica que los aprendizajes de la prepa le han ayudado a organizarse y administrarse en su trabajo. Sin embargo, también comenta que los aprendizajes de la prepa no le han ayudado a ejercer el trabajo de empleada doméstica, el cual implica la limpieza de espacios de un hogar. Esto me parece interesante, ya que este razonamiento tal vez se encuentre presente en la mayoría de los egresados que no lograron expresar cierta trascendencia del bachillerato en su labor pesada físicamente.

6.3 La presencia en los egresados de los componentes para el trabajo

Como he mencionado anteriormente, la estructura del plan de estudios del BIC contempla tres componentes (Básico, Propedéutico, y Formación para el Trabajo). Por el tema que se analiza, parece relevante reseñar con mayor detalle el componente de formación para el trabajo, el cual ofrece a los estudiantes cuatro componentes: desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena, promoción en salud comunitaria y, educación musical.⁵⁹ Estos componentes son flexibles de acuerdo con las características y necesidades de cada BIC. El BIC mediante la formación para el trabajo busca propiciar el desarrollo local de las comunidades, pero con la característica de fortalecer la identidad étnica.

⁵⁹ De acuerdo con el CSEIIO (2019, p. 37) “los componentes fueron determinados a partir de un diagnóstico que se realizó en los 44 BIC, a los estudiantes, de cada plantel, directores y asesores investigadores, por medio de un programa llamado SI-BIC”.

De acuerdo con las necesidades, el BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores trabaja con tres componentes: el de desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena y promoción en salud comunitaria. En este sentido, surge el interés de analizar la presencia de estos cuatro componentes en la situación y desarrollo laboral de los egresados. El análisis se presenta mediante cuatro categorías que permiten observar los elementos positivos y las áreas de oportunidad de las cuatro propuestas de formación para el trabajo que plantea el BIC:

- *Sé hacer proyectos, pero no los aterrizo*
- *Los adultos solo hablan mazateco y hay que ayudarlos*
- *El promotor en salud comunitaria: no hay donde se puedan acomodar*
- *Me gustaría que prepararan en otros ámbitos*

Las cuatro categorías analíticas enlistadas arriba proyectan la trascendencia de los cuatro componentes para el trabajo que ofrece el BIC. Cabe señalar que en general las categorías muestran la escasa oferta laboral a la que acceden los egresados mediante su formación en los cuatro componentes. También, resaltan que los trabajos que desarrollan no tienen remuneración, los realizan como una especie de servicio a su comunidad. La última categoría muestra una especie de crítica de los egresados hacia la centralidad de formar para el trabajo agropecuario.

Sé hacer proyectos, pero no los aterrizo

Uno de los componentes que conforman la formación para el trabajo que ofrece el BIC No. 11 de Mazatlán desde sus inicios tiene que ver con transmitir conocimientos para el desarrollo comunitario; la idea general es que los estudiantes aprendan a construir e implementar proyectos para aportar soluciones a problemas comunitarios.⁶⁰

⁶⁰ Véase el apartado [en el que se describe y analiza el plan de estudios del BIC No. 11 desde su creación].

En el análisis de las entrevistas a los egresados se observa que la mayoría tiene conocimiento acerca de la construcción de proyectos de intervención. Los que cursaron el componente mencionan que fue un proceso en el que aprendieron a detectar y dar soluciones a problemas de su comunidad, pero lo que cabe indagar es la trascendencia que este aprendizaje tiene en su vida laboral posterior a cursar el bachillerato. De acuerdo con Betsabé (generación 2015-2018), Trinidad (generación 2015-2018), Abel (generación 2010-2013), Óscar (generación 2001- 2004).

Para Betsabé (generación 2015-2018) haber estudiado el componente de desarrollo comunitario parece que fue un conocimiento que lo tiene presente, pero que no lo ha ocupado en su vida laboral. Como ya he mencionado antes, Betsabé migró a la Ciudad de México en donde trabaja en un *cibercafé*. Betsabé comenta que tiene presente el desarrollo de un proyecto de intervención, pero que en realidad nunca le nació la idea de dedicarse a hacer proyectos “además, que no hay trabajo para eso. Bueno, no conozco a algún compañero que se dedique a trabajar proyectos”. Betsabé menciona que eligió ese componente para el trabajo porque tiene la idea de estudiar en la Universidad de Chapingo.

Por su parte, Trinidad (generación 2015-2018) comenta que cuando estudió el BIC, su única opción fue el componente de desarrollo comunitario. Trinidad comenta que en su trabajo actual no se dedica a la gestión de proyectos, ella es supervisora de la secretaría de bienestar. Al preguntarle sobre por qué no se dedicaba a la implementación de proyectos, Trinidad responde: “sé *hacer proyectos, pero no los aterrizo*, porque no hay dónde gestionarlos y además creo que no dan recursos para hacer proyectos, es difícil y pues uno necesita dinero para implementar.

El caso de Trinidad (generación 2015-2018) permite evidenciar la falta de mercado laboral para el gestor de proyectos comunitarios. Lo anterior se evidencia en los casos de Abel (generación 2010-2013) y Yahir (generación 2017-2020).

Abel (generación 2010-2013) comenta que estudió el componente de desarrollo comunitario. Él recuerda el levantamiento de encuestas para hacer el

diagnóstico de su proyecto comunitario: “fuimos a hacer encuestas, luego las pasamos e hicimos gráficas. En ese tiempo detectamos la importancia de estudiar el bachillerato, ese fue el proyecto que hizo mi equipo, pero de ahí quedó”. Abel hace notar que tiene presente los conocimientos de la manera en que se construye un proyecto, pero carece de las formas en que se debe gestionar para llevarlo a cabo. Por ello: “no me dedico a eso, la mera verdad nunca me había pasado por la cabeza hacer proyectos y ponerme a pedir recursos para hacerlos”.

El caso de Óscar (generación 2001-2004) es parecido al de Abel, solo que a Óscar le llamó la atención el componente de desarrollo comunitario, porque a eso nos dedicamos acá. Él comenta: “estuvo bien, porque aprendimos a detectar problemas de nuestra comunidad, ¿pero y después qué? Ya no hacíamos nada, me parece que todo se quedó en la escuela. Por mi parte no hago proyectos, eso sí, me dedico al campo y en eso si me ha ayudado el BIC, pero eso de proyectos la mera verdad no”.

Los casos descritos dan a comprender tres cosas. Primero, el componente de desarrollo comunitario no trasciende en la vida laboral de algunos egresados, esto porque no existe una oferta laboral local y mucho menos nacional. Asimismo, en la escuela, según los egresados, les enseñaron a construir proyectos, pero no a gestionarlos. Tercero, parece que el componente de desarrollo comunitario toma un sentido propedéutico para realizar estudios superiores y deja de lado su objetivo principal, que es incorporar a los estudiantes al mercado local. Las tres comprensiones anteriores se confirman con lo mencionado por el profesor Justo y al observar a los egresados que siguieron estudios de nivel superior.

Al comentarle un poco al profesor Justo sobre la dificultad que observamos de que los egresados se dediquen a construir y gestionar proyectos de desarrollo comunitario, él contesta: “coincido en eso, me parece que es algo que se encuentra muy fuerte en el BIC. Pienso que se debe a que a nosotros como profesores nos ha faltado esa parte de gestionar los proyectos con los estudiantes, para que se hagan. Tiene que ver mucho con nosotros los profesores, porque yo se los he comentado a mis compañeros, vamos a apoyar

a los jóvenes para que hagan los proyectos, pero eso implica movimiento. Yo hago un proyecto de reforestación con mis alumnos, que tiene que ver con el desarrollo comunitario, pero implica ir a hacer trámites y también ir a traer los árboles, son vueltas y eso creo que a veces como profesores ya no lo hacemos, por eso los estudiantes se quedan solo haciendo proyectos que están en la biblioteca de la escuela”.

Ahora bien, respecto a la cuestión que el componente de desarrollo comunitario toma un sentido propedéutico para realizar estudios superiores y deja de lado su objetivo principal, que es incorporar a los estudiantes al mercado local se confirma al platicar con estudiantes que continuaron estudios superiores. Según Hermelinda (generación - 2011-2014) en la Universidad de Autónoma de Chapingo realizan investigaciones, por lo que el haber llevado esa clase en el BIC le ayudó a construir proyectos que le pedían sus profesores. Por su parte, Celso (generación 2001-2004) comenta que, en la UPN, donde estudio le pedían hacer una investigación para titularse, él recordó sus clases de investigación en el BIC, lo que le facilitó pasar las asignaturas.

De acuerdo con lo analizado en los apartados anteriores de este capítulo es posible decir que ningún egresado menciona dedicarse a construir y gestionar proyectos comunitarios. Sin embargo, es importante reconocer que la formación que les ofreció el BIC a los egresados les ha permitido emplearse en sus localidades y con ello contribuir en el desarrollo comunitario.

Los adultos solo hablan mazateco y hay que ayudarlos

Otro de los componentes de formación para el trabajo que ofrece el BIC de Mazatlán es el de intérprete en lengua indígena en el ámbito de justicia penal (MEII, 2019). La intención es que los egresados puedan ingresar a laborar como representantes o apoyos a sus autoridades municipales. También, como intérpretes en algún proceso jurídico.

A partir de los anteriores perfiles de egreso que contempla el componente de intérprete en lengua indígena en el ámbito de justicia penal. Ninguno de los egresados entrevistados mencionó que trabajan como intérpretes en procesos

jurídicos. Sin embargo, mencionaron que en sus agencias fungen como apoyo a las autoridades, ya que *“la mayoría de los adultos solo hablan mazateco y hay que ayudarlos”*.

Ya he comentado el caso de Lourdes (generación 2004-2007) y Epifania (generación 2001-2004). Lourdes (generación 2004-2007) trabajó como apoyo a la presidenta municipal del DIF, quien solo hablaba mazateco. Ella comenta que efectivamente las clases de mazateco del BIC le ayudaron mucho, ya que *“hay cosas que no tienen traducción o que si las hay, pero al menos sé un poco, algunos términos de actas y cosas así”*. Epifania (generación 2001-2004) y Óscar (generación 2001-2004) comentan que enseñan a hablar el español a adultos que solo hablan mazateco, según Óscar el haber estudiado el BIC le dio una idea de cómo enseñarles a los adultos: *“pues yo más bien me baso en cómo me enseñaron a mí la escribir mazateco. Ahora sí que me acuerdo como me daba el profesor la clase y así le digo a los señores”*.

Por su parte, los casos de Arturo (generación 2015-2018) y Sergio (generación 2015-2018) son similares. Arturo menciona que ayuda a las autoridades de su pueblo en cuestiones de leerles en español los documentos que llegan. Por su parte, Sergio indica que él la hace de intérprete cuando ayuda a *“la gente grande si necesitan algún documento, porque a veces no entienden sobre un acta, un recibo etc. No es gran cosa para uno, pero para ellos sí”*.

Algo que me interesa recalcar de estos dos últimos casos es que representan a la mayoría de los egresados que se encuentran inmersos en el trabajo como intérpretes en sus localidades. El trabajo que realizan es más bien un apoyo o un servicio, por lo que no perciben un sueldo por su quehacer. En el municipio es difícil encontrar trabajo como intérpretes de mazateco. En una conversación con un personal del CSEIIO me compartió que existe un convenio con el PANITLI (Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas) con el objetivo que los egresados tengan eventualmente una oportunidad laboral (N11-05-22). Sin embargo, causa relevancia es que ninguno de los egresados menciona dicha oportunidad laboral.

El promotor en salud comunitaria: no hay donde se puedan acomodar

Uno de los componentes de formación para el trabajo que contempla el BIC No. 11 de Mazatlán tiene que ver con la promoción en salud comunitaria. El objetivo de este componente es recuperar elementos de la medicina tradicional de sus comunidades y entablar un diálogo con los conocimientos científicos promovidos por la escuela (MEII, 2019). Lo anterior da cuenta de la importancia de analizar si la formación como promotor comunitario se volvió una opción laboral para los egresados y de qué manera.

Yenith (generación 2001-2004) comparte que eligió el componente de salud comunitaria, ya que tenía la aspiración de estudiar medicina. Sin embargo, no lo logró. En este sentido, charlamos sobre su integración al mercado laboral local como promotora de salud. Yenith menciona que cuando egresó del bachillerato no le pesó por la mente trabajar en el sector salud: “me metí a salud comunitaria, porque quería estudiar medicina [...]. No para salir del BIC y trabajar en eso, porque acá el médico es el que da consulta. En el fondo, Yenith expresa su visión de la formación en salud comunitaria como una formación propedéutica para cursar estudios superiores.

La visión que expresa Yenith (generación 2001-2004), también se encuentra presente en Edgar (generación 2011-2014), quien hasta hace poco cumplió su objetivo de culminar sus estudios de enfermería. Según Edgar: “entré a salud comunitaria, porque me nació la idea de ser enfermero. Pero en realidad no me ayudó mucho, casi no hacíamos prácticas, a lo mucho recuerdo que medio me enseñaron a inyectar, bueno por lo menos llevaba la idea [a la universidad]”.⁶¹

Es posible observar que en la estructura laboral de Mazatlán Villa de Flores no hay un espacio para el promotor en salud comunitaria (N05-08-2019). De esta manera algunos egresados como Yenith (generación 2001-2004) y Edgar (generación 2011-2014) le otorgan un sentido propedéutico para cursar estudios superiores. En otros casos, -como el de Celso y Araceli- le dan una orientación

⁶¹ En el capítulo ¿Qué sucede después de egresar del BIC? Expectativas y aspiraciones frente a la realidad ofrezco un análisis de la transición que experimentaron algunos egresados del BIC en la universidad.

para realizar un servicio social o incluso, tratar ciertos padecimientos cuando algún familiar cercano se enferma.

En la conversación con Celso (generación 2001-2004) [es egresado y profesor del BIC de Mazatlán] abordamos el tema de la formación en salud comunitaria. Él comenta que en sus años de estudiante era muy importante esa formación, ya que los estudiantes y egresados “ayudaban a las personas, sobre todo adultas, a traducirles en mazateco los medicamentos o recetas que les enviaban los doctores”. Según Celso: “a mí me tocó una vez llevar a una abuelita al médico, porque no sabía español, solo hablaba mazateco. Entonces, la acompañé para que le dijera al doctor su malestar”. Al cuestionar un poco sobre la remuneración económica, Celso comenta: “esa vez no le cobré a la señora, no lo vi así. De hecho creo que me quería pagar, pero no le cobré, porque se veía que no tenía dinero”. En ese sentido, abordamos el tema de la inserción laboral de los egresados con la formación en salud comunitaria, Celso comenta desde su labor como profesor del BIC: “en sí no hay donde se puedan acomodar a trabajar, de hecho se les da con la intención de recuperar los conocimientos de medicina tradicional, pero no para que trabajen como tal”.

El caso de Araceli (generación 2009-2012) evidencia lo comentado por Celso (generación 2001-2004). Araceli menciona que trata algunas afecciones o malestares de sus familiares cercanos de acuerdo con lo aprendido en sus clases de salud comunitaria: “a veces mi papá se enferma y le doy un té o algo, antes de llevarlo a la clínica, porque como acá a veces hay doctor o luego no [...]. En el BIC nos enseñaron a hacer ungüentos, todo ocupando las plantas que tenemos acá”. Al comentarle a Araceli sobre si había contemplado trabajar en su comunidad en algo relacionado con salud comunitaria, ella responde: “la verdad no, yo me metí allí por curiosidad. Mi papá me dijo que para que aprendiera algo de medicina. Pero en sí no, acá [en el municipio] ¿en qué trabajaríamos de eso?” Al seguir conversando con Araceli le pregunté si conocía a alguien de sus compañeros de generación que se dedique u ocupe los conocimientos de salud comunitaria en su trabajo, Araceli menciona: “en sí nadie, bueno que yo conozca. Tengo una amiga que está en educación inicial, ella me dice que en su trabajo

les da pláticas a las mamás sobre salud y de ahí toma cosas que nos enseñaron en el BIC”.

En general, con los casos descritos es posible comprender que la formación para el trabajo en salud comunitaria no ha tenido una trascendencia laboral (mucho menos monetaria) en los egresados del BIC de Mazatlán que estudiaron dicho componente de formación para el trabajo. Esto se debe a que en el municipio de Mazatlán no hay una oferta laboral como promotor en salud comunitaria. Esto lleva a que los egresados le den a la formación como promotor en salud comunitaria un significado que trasciende meramente para desarrollar un servicio social en sus localidades, para ocupar los conocimientos en sus núcleos familiares y de manera secundaria en los trabajos que desarrollan.

Me gustaría que preparen en otros ámbitos

Algunos egresados manifestaron cierto desacuerdo por la orientación formativa que ofrece el BIC 11 de Mazatlán Villa de Flores. Los egresados comentan que es importante tomar en cuenta los intereses que ellos tienen y no solo tomar en cuenta el contexto rural en el que viven; esto se puede observar de manera muy clara en los casos de Carolina (generación 2014-2017), Yahir (generación 2017-2020), Emmanuel (generación 2014-2017) y Zaid (generación 2015-2018).

Carolina (generación 2014-2017) menciona que está de acuerdo con que se enseñen cosas de agricultura, pero que eso no defina la formación que les dan, ya que “a mí no me gusta tanto eso, al menos desde que entré no me gustaba [la agricultura]. Eso ya lo tenemos en casa, ahí nos mandan al campo, entonces hubiera querido que nos dieran otras cosas para trabajar”. Como ya he comentado, Carolina migró a la Ciudad de México en donde tomó un curso de estilismo. Actualmente ha regresado al municipio en donde se dedica a cortar el cabello y en épocas de fiesta maquilla a domicilio. De acuerdo con Carolina su interés radica en dedicarse a otra actividad fuera del campo.

Por su parte, Yahir (generación 2017-2020) [hermano de Carolina] menciona que se encuentra de acuerdo con que se den clases de mazateco, porque “ayuda a que no se pierda, sobre todo nosotros que ya no hablamos la

lengua materna nos ayuda a tratar de aprenderla y que no se pierda”.⁶² Sin embargo, “me encuentro en desacuerdo que solo den clases orientadas a estar en el campo, porque hay quienes queremos otras cosas”. Al preguntarle a Yair sobre qué es lo que le gustaría, él responde: “pues yo quería estudiar algo como de ingeniería civil o [u] otra cosa que no fuera para el campo. Es que aquí se enfocan mucho a eso, porque la mayoría se va a estudiar a Chapingo [hace referencia a la Universidad de Chapingo], pero no todos y eso no me gusta”. En Yair es posible observar que su crítica proviene de sus intereses y aspiraciones de dedicarse en un futuro a una actividad fuera del quehacer agropecuario.

En este sentido va la idea de Zaid (generación 2015-2018), quien comenta que su interés se encontraba en tocar algún instrumento musical, ya que tenía la idea de tocar en algún grupo musical del municipio. “Algunos compañeros queríamos tocar un instrumento para formar un grupo musical. Le dijimos a los profes, pero no se pudo, porque ninguno de ellos sabía. Lo que hicimos es entre nosotros hacerlo, pero quedó hasta ahí”.

Emmanuel (generación 2014-2017) recoge estas críticas. Sin embargo, él recupera su experiencia migratoria en la Ciudad de México. Él indica que la formación para el trabajo que ofrece el BIC se encuentra exclusivamente orientada al mercado laboral local, “busca el desarrollo del estudiante únicamente en el sector agrícola”. Para Emmanuel es necesario que el BIC recupere lo que sucede con los estudiantes a su egreso: “los chavos salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio”. Por ello “me gustaría que preparen a los jóvenes en otros ámbitos [no solo el de agronomía] para que de esta manera puedan quedarse o ejercer un oficio en otro lado”.

Estos casos dan cuenta de una crítica de los egresados acerca de la formación específicamente agropecuaria que otorga el BIC; algunos de ellos tienen intereses o aspiraciones laborales fuera del campo. Asimismo, algunos egresados por su experiencia migratoria mencionan la importancia de formar en

⁶² Estas expresiones las analizo con mayor detalle en el siguiente capítulo (7) titulado La trascendencia étnica vista desde los egresados del BIC.

otros ámbitos fuera del quehacer campesino. Cabe señalar que la mayoría de los egresados que menciona esta crítica son de generaciones recientes, lo que podría estar evidenciando un cambio generacional respecto a las expectativas y aspiraciones laborales de los mazatecos.

6.4 Conclusiones del capítulo

De acuerdo a lo compartido por los egresados es posible discutir un poco acerca de la formación para el trabajo que ofrece el BIC. Parece que el BIC se encuentra ofreciendo una adecuada formación para el mercado laboral local y - aparentemente- también para los que deciden migrar a la ciudad para trabajar. Para los egresados que se quedan en Mazatlán Villa de Flores, haber estudiado el BIC les permite *trabajar mejor el campo*, poniendo en práctica aprendizajes que los lleva a actualizar e incluso innovar las maneras tradicionales en cómo se trabaja la tierra en su localidad. En cierto modo, la dedicación de los egresados al trabajo agrario puede interpretarse como una resignificación y fortalecimiento de su identidad comunitaria (González, 2013;2014).

Asimismo, parece abrirles la posibilidad de trabajar fuera del campo, ya que pueden *impulsar o trabajar en un negocio local* e incluso, la formación en el BIC les permite convertirse en intermediarios de *programas de gobierno* que llegan al municipio de manera esporádica. Causa relevancia la manera en que el BIC apoya a los egresados para que se conviertan en pequeños burócratas en sus localidades, desempeñando actividades en el *gobierno municipal*. Esto se contrasta con lo encontrado por De Ibarrola (1990), quien en la década de los 90 observó la dificultad que tuvieron egresados de cuatro bachilleratos para encontrar trabajo como técnicos agropecuarios en los programas públicos de atención al campo.

Cabe señalar que ningún egresado menciona dedicarse a construir y gestionar proyectos comunitarios, una ruta formativa en la que el BIC pone demasiado interés. Con esto se confirma lo encontrado por Weiss (2006;2017b) y Guzmán (2018), quienes indican que la formación como “promotor comunitario” es una especie de simulación que resulta poco significativa para los estudiantes

y que se puede evidenciar con los egresados. Sin embargo, es importante reconocer que la formación que les ofreció el BIC a los egresados les ha permitido emplearse en sus localidades y con ello contribuir en el desarrollo comunitario.

Por otra parte, es posible observar que tanto los egresados que se quedan en el municipio como los egresados que migran a la ciudad desarrollaron “competencias blandas” (la que más se presenta en los casos revisados es la sociabilidad) y ciertas habilidades duras (de tipo técnico) como informática y administración. Esto coincide con lo encontrado por Alanís (2020a) y Pieck y Vicente (2017), sobre lo fundamental del desarrollo de las “competencias blandas” para la inserción social y laboral de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, como lo son los rurales.

Si se reflexiona comparativamente entre los egresados y sus predecesores (padres) que solo cuentan con algunos años de educación básica, es posible notar una diferencia en cuanto a la cualificación del trabajo. Por ejemplo, trabajan en el campo con nuevas ideas o migran a la ciudad y tienen conocimientos que les permiten desarrollar trabajos diferentes a los que tradicionalmente se dedicaban los migrantes.

En específico, es importante mencionar que las mujeres que han cursado el BIC se abren paso para ocupar nuevas posiciones en su comunidad, que antes solo eran ocupadas por los varones. El BIC les abrió las puertas del *encierro doméstico* al que estaban destinadas (Tapia, 2015). Actualmente, en Mazatlán Villa de Flores como en otros municipios rurales-indígenas de Oaxaca es posible observar a mujeres trabajando como secretarías en el gobierno municipal.

Otro tema interesante es que los egresados del BIC que migran a la ciudad consiguen mejores posiciones laborales que aquellos que migran con estudios básicos. Sin embargo, los salarios precarios que reciben en estos trabajos los devuelven a realizar trabajos pesados físicamente (empleadas domésticas o albañiles) con la intención de generar mayores ingresos. Pese a esto, de manera general los egresados valoran positivamente la formación para el trabajo recibida en el BIC. Cabe señalar que los salarios precarios no fueron mencionados ni evidenciados por los que se quedan en el municipio, tal vez porque los ingresos

que perciben en sus trabajos locales son suficientes para sobrevivir en el municipio.

Con lo anterior, es posible considerar que el bachillerato tiene un impacto diferido, ya que los egresados (sobre todo los que migran a la ciudad) reflexionan sobre la calidad de los trabajos logrados (en particular de los ingresos) y posiblemente les dio las herramientas para mejorar sus trabajos actuales (véase el caso de Teodomiro que aprendió a ser maestro *tablaroquero*).

En general, es posible mencionar que la teoría del capital humano no se cumple cabalmente en los casos analizados. Los egresados del BIC tienen mayor escolaridad que sus predecesores; ellos acceden a mejores posiciones laborales, pero no a mayores ingresos económicos. Esto tal vez tiene que ver con la creciente devaluación del certificado escolar; muchas veces el certificado es exigido para el ingreso al trabajo, propicia una posición laboral favorable pero no una mejor remuneración económica.

Las investigaciones que se han realizado sobre egresados del BIC se centran en analizar la revaloración de su identidad comunitaria, con la intención de observar la manera en que los egresados la resignifican y recrean. En este sentido, el análisis sobre la formación para el trabajo que ofrece el BIC es observado como un atributo de la identidad comunitaria (González, 2013; 2014).

De acuerdo a lo anterior, los hallazgos presentados aquí se encuentran dentro de una perspectiva distinta, la cual contempla la estructura laboral de la comunidad en la que se realiza el seguimiento de egresados. Se partió de la premisa que para conocer la influencia de la escolaridad sobre el trabajo es importante tomar en cuenta “precisiones de tiempo, de espacio, naturaleza precisa de los trabajos, matices del clima cultural de las personas, de edad y de género” (De Ibarrola, 2005, p. 304).

La formación para el trabajo que ofrece el BIC se encuentra exclusivamente orientada al mercado laboral local, como indica un egresado: “busca el desarrollo del estudiante únicamente en el sector agrícola”. Sin embargo, lo analizado en el presente artículo permite vislumbrar que no es suficiente impulsar en las comunidades rurales-indígenas una formación

específicamente para el trabajo local, ya que por deseo o necesidad muchos egresados tienden a migrar a la ciudad.

En este sentido, algunos egresados proponen que: “los chavos salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio”. Por su parte, Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19) comparte: “me gustaría que preparen a los jóvenes en otros ámbitos [no solo el de agronomía] para que de esta manera puedan quedarse o ejercer un oficio en otro lado”.

La propuesta de los egresados en ofrecer una formación en algún oficio es sostenible. La mayoría de los egresados entrevistados no estudió la universidad y viajan de manera temporal a la ciudad para trabajar, tal vez un oficio les pueda ayudar en su inserción laboral en la ciudad, con mayores ingresos. Asimismo, si deciden regresar a su comunidad pueden trabajar de manera simultánea en el campo y en su oficio. Lo anterior ayudaría a brindar una formación para el trabajo más allá de las “competencias blandas” que se encuentra transmitiendo el BIC. Por ejemplo, Carolina tuvo que salir a la ciudad para aprender el oficio de estilista, ahora ha regresado al municipio para instalar su propia estética. Por su parte, Teodomiro aprendió el oficio de *tablaroquero* que le permiten ser trabajador independiente y le aseguran un ingreso mayor a los trabajos que había conseguido.

Si se analizan los resultados a partir del concepto de pertinencia (CINTERFOR, 2006). Por un lado, se encuentra siendo pertinente al ofrecer una formación para el trabajo tomando en cuenta los rasgos culturales y productivo del entorno. Sin embargo, para llegar a una pertinencia más completa, es necesario que incorporen -a su planeación formativa para el trabajo- los itinerarios y expectativas de las personas que atiende.

Hasta ahora, es posible observar cierta trascendencia de la escolaridad media en egresados rurales-indígenas; el bachillerato les ha aportado aprendizajes que les permiten realizar un mejor trabajo agrario. También, les ha permitido ampliar sus opciones laborales: en la comunidad algunos se incorporan como mediadores de programas del gobierno o como burócratas en su municipio;

por su parte, para los que migran a la ciudad, el bachillerato ha ayudado a ingresar a trabajos menos pesados físicamente (aunque con ingresos precarios). Cabe reiterar una incidencia importante; la formación que ofrece el bachillerato en zonas rurales-indígenas se encuentra ayudando a mejorar las condiciones de género. En general, parece que el bachillerato ha sido trascendente para la vida de algunos egresados, pues se convierten en un factor que dinamiza sus biografías (Guerra, 2012).

Por otro lado, el BIC ofrece cuatro componentes de formación para el trabajo en su plan de estudios, por lo que analicé la presencia de estos componentes en la vida laboral de los egresados. El primero tiene que ver con la formación de promotores en desarrollo comunitario, los egresados comentan que el BIC les ayudó a construir proyectos para dar soluciones a problemáticas de su municipio. Sin embargo, ningún egresado menciona dedicarse a construir y gestionar proyectos. Con esto se confirma lo encontrado por Weiss (2006; 2017b) y Guzmán (2018), quienes indican que la formación como “promotor comunitario” es una especie de simulación que resulta poco significativa. Sin embargo, es importante reconocer que la formación que les ofreció el BIC a los egresados les ha permitido mejorar el trabajo agrario en sus localidades y con ello contribuir en el desarrollo comunitario.

El caso de los componentes de intérprete de lengua indígena y promoción en salud comunitaria es semejante al de desarrollo comunitario. Se observa que en el municipio de Mazatlán no hay una oferta laboral concreta para los intérpretes de lengua indígena en el ámbito de justicia penal y promotores en salud comunitaria; los trabajos que realizan como intérpretes son como una especie de servicio social hacia sus comunidades. Asimismo, en salud comunitaria se evidencia que aparece en algunos casos de manera secundaria en los trabajos que desempeñan.

Cabe señalar que las generaciones recientes mencionan una crítica sobre la centralidad en la formación para el trabajo agropecuario (*me gustaría que preparen en otros ámbitos*); la crítica proviene de los intereses, aspiraciones y experiencia migratoria que tienen los egresados.

7. La trascendencia étnica vista desde los egresados del BIC

El BIC es una oferta de bachillerato estatal de Oaxaca dirigida a la población indígena; entre sus objetivos se plantea complementar los conocimientos de las localidades indígenas y los conocimientos nacionales.⁶³ La estructura del plan de estudios se organiza en tres componentes o ejes de formación: básico, propedéutico y de formación para el trabajo. El componente o eje básico está integrado por 38 unidades con 119 horas, el componente propedéutico contempla 9 unidades con 39 horas. Por último, el eje de formación para el trabajo se desarrolla en 10 unidades con 36 horas de contenido (CSEIIO, 2019).

Por el tema que se aborda, es importante exponer el componente básico que aduce a la formación étnica. Según el CSEIIO (2019), el BIC plantea desarrollar competencias interculturales con la intención de que las personas reconozcan su identidad como miembros de un grupo étnico, fomenten y fortalezcan el uso de su lengua materna y aquellos elementos culturales característicos de su comunidad. Lo anterior sin dejar de lado conocimientos externos a su comunidad (por ejemplo, la impartición de inglés e informática). Con la intención de conseguir los objetivos, el mapa curricular del BIC contempla clases de: “identidad y valores comunitarios”, “lengua indígena” y “formación para el desarrollo comunitario”; estas clases se imparten a lo largo de los tres años que conforman los estudios de bachillerato.

7.1 Identidad étnica/comunitaria

Ahora sé por qué soy mazateco

Una de las expresiones más utilizadas por los egresados de manera explícita o implícita tiene que ver con una especie de conocimiento sobre su etnicidad mazateca. Es decir, la formación que recibieron los egresados en el BIC les ha hecho consciente su pertenencia mazateca. De los 22 egresados entrevistados, 15 mencionan que *ahora sé por qué soy mazateco*.

⁶³ Los resultados presentados en este capítulo fueron publicados en un artículo titulado “La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca” (Auli, 2023).

La clase de historia trascendió en los egresados al hacerlos conscientes de que son mazatecos:

“Llevamos clases de historia de acá [Mazatlán]. *Allí* nos comentaron de cómo se formó el pueblo; nosotros los mazatecos somos únicos, porque sobrevivimos a la conquista española, que acabó con muchas culturas, menos la nuestra” (Epifania generación 2001-2004).

“La clase de historia me gustaba mucho, porque nos dijeron cómo se refugiaron nuestros ancestros para no ser conquistados, pero una vez que llegaron los españoles hasta acá, por el lado de Tuxtepec empezaron a evangelizar, pero para ello tuvieron que aprender mazateco; creo que en parte por eso no se perdió nuestra lengua” (Celso generación 2001-2004).

“Los asesores nos decían la historia del municipio. Las agencias que tiene Mazatlán son un todo que comparten la misma historia; somos hermanos, de hecho, cuándo le platicué a mis papás me dijeron que tenemos familia en San Simón Coyoltepec [se refiere a una agencia de Mazatlán Villa de Flores]” (Germán generación 2003-2006).

“La verdad yo no sabía nada de Mazatlán, hasta en el BIC nos dieron clases de historia. Me gustó saber que mi pueblo es diferente a los demás. Por ejemplo, los pueblos de la cordillera de enfrente pertenecen a otra cultura y eso parece que se ven cerca, pero no, no somos iguales” (Hermelinda generación 2011-2014).

“Cuando me fui a estudiar a México me sentí más mazateco, sobre todo cuando allá me preguntaron de dónde venía y que les platicara un poco de mi pueblo; les platicaba la historia de mi pueblo, la sobrevivencia de él. Lo que sí me puso triste fue que no aprendí mazateco” (Edgar generación 2011-2014).

“Fue para mí una experiencia muy bonita, porque siento que lo que nos enseñaban era darnos temas de historia con la intención de hacernos sentir orgullosos de ser mazatecos, yo me siento orgulloso. Le platicaba a mi papá y le gustaba que le dijera” (Teodomiro generación 2011-2014).

“A mí me llamó la historia, el proceso de evangelización acá en Mazatlán; como le dije que quería ser sacerdote, eso me gustó mucho. A pesar de todo lo ocurrido, mi pueblo sigue existiendo, con una mezcla de tradiciones españolas, pero con cosas propias de acá, como lo es la lengua” (Sergio generación 2011-2014).

“La verdad los profes nos ayudaron mucho, yo que no sabía nada de historia de mi pueblo; ellos me inculcaron la historia: su formación y

proceso de resistencia ante los españoles. A mí se me quedó mucho eso, así que debemos conservar nuestra cultura” (Trinidad generación 2015-2018).

“En el BIC hay un maestro que sabe bien la historia del pueblo y de nuestra cultura, de hecho, tiene un libro [se refiere al profesor Celso]. Él nos enseñó la historia mazateca con sus tradiciones y eso me ayudó a saber cómo se formó nuestra cultura” (Zaid generación 2017-2020).

Los egresados coinciden en que la clase de historia fue fundamental para hacerse conscientes de su identidad étnica mazateca. Parece interesante recuperar que la mayoría desconocía la historia local; esto tal vez se debe a que en su educación básica llevaron la historia nacional, dejando de lado la historia de su comunidad. Asimismo, el conocimiento de su historia local llegó -a través de los egresados del BIC- a sus familias, quienes también pasaban por alto hechos históricos que revitalizan su identidad mazateca. En el discurso la clase de historia local tomada en el BIC trasciende en los egresados, ya que adquieren la noción de pertenencia de ser mazatecos y de diferencia al compararse con otros grupos (véase lo que expresa Hermelinda).

En otros casos, los egresados hacen alusión a las exposiciones que les hacían sus profesores sobre su identidad étnica. Así lo comparten Yenith (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007), Óscar (generación 2001-2004) y Yahir (generación 2017-2020).

Yenith (generación 2001-2004) menciona que en clases sus maestros de manera reiterativa les comentaban que se tenían que sentir orgullosos de ser mazatecos: “los profes nos decían que debíamos sentirnos bien ser indígenas, que hoy en día el indígena tenía un papel importante”. Yenith comparte que a ella le quedó claro que no debe esconder su identidad mazateca, por el contrario, la debe exponer: “yo iba a la prepa en Teotitlán y allá la verdad me daba un poco de vergüenza decir que acá hablaban una lengua, porque pues era joven, quería aparentar otra cosa. Pero cuando ya me trajeron a estudiar al BIC, empecé a escuchar las explicaciones de mis profesores y, la verdad empecé a cambiar”. Esto que comenta Yenith es semejante a lo que comparte Yahir: “a mí me causaba cierta vergüenza ser mazateco, porque la verdad luego en la ciudad te

hacen menos; en el BIC nos enseñaron a sentirnos orgullosos; los maestros nos decían que debíamos expresar nuestra identidad. Uno cómo joven no lo entiende luego, pero la verdad que cuando nos explican todo el proceso, comprendes y se siente uno bien de pertenecer acá”.

Por su parte, Lourdes (generación 2004-2007) comparte que ella tiene claro que ser mazateca es signo de singularidad ante los demás: “en el BIC nos explicaron que somos únicos, que debemos tener en cuenta eso, para que no se pierda. Un profe nos decía que nuestra cultura, sobre todo la lengua, se está perdiendo. Yo siempre me he sentido bien con mi identidad, pero me gusta saber de dónde surgió todo. Siento que no lo hubiera sabido sino hubiera ido al BIC”. En el discurso de Lourdes se puede observar que el BIC le ayudó a evidenciar su conciencia étnica mazateca.

Óscar (generación 2001-2004) comparte que: “aquí tenemos una forma de ser en comunidad, muy diferente que en la ciudad y, pienso que el BIC me ayudó para tener en cuenta que nuestras prácticas tienen una justificación”. Al pedirle a Óscar un ejemplo, él responde: “pues sí, las *faenas* no hay en la ciudad. Acá hacemos *faena* y en algún momento me pregunté porque acá hacemos eso y allá no [refiere a la ciudad]. Según recuerdo un maestro nos explicó que todo eso tiene que ver con nuestra identidad indígena, que en nuestros pueblos de Oaxaca somos unidos; somos como una gran familia”. En el caso de Óscar se puede observar que el haber estudiado el BIC le permitió argumentar las prácticas que (como la *faena*) comúnmente hacen en su pueblo.

Los casos de Carolina (generación 2014-2017) y Víctor (generación 2010-2013) son interesantes, ya que en ellos no solo se justifica su identidad étnica mazateca, sino también contempla un cierto discurso de preservarla.

Carolina (generación 2014-2017) menciona que haber asistido al BIC le hizo reconocerse como mazateca: “pienso que sí no hubiera sido un poco por el BIC no hubiera tenido en cuenta de ser mazateca. Sé que somos mazatecos y eso, pero siento que tengo el conocimiento y la seguridad de serlo”. La preocupación que le surge a Carolina es sobre la preservación de su cultura: “a mí me pone a pensar lo de la lengua, sobre todo eso. Yo ya soy de las últimas

generaciones del BIC y la verdad, la mayoría que llegamos ya no sabemos hablar mazateco, entonces en algún momento se va a perder si no hacemos algo”. Por su parte, Víctor (generación 2010-2013) coincide con lo expresado por Carolina (generación 2014-2017). Sin embargo, él abona propuestas: “pienso que debemos hacer algo para que no se pierda nuestra cultura, porque a mí me llegó hasta la prepa, pero ya no aprendí mazateco y aunque quiera ahorita, ya no lo aprendo”. De acuerdo con Víctor, sería necesario impulsar proyectos alternativos para revalorar y reforzar la identidad mazateca: “sería bueno hacer talleres de mazateco con los niños, porque aunque hay primaria bilingüe, luego los maestros no son de acá y no saben la lengua y ya no lo enseñan en la primaria, todo lo dan en español. Si empezamos con la lengua, enseñando la identidad mazateca desde el kínder o la primera, pienso que en el bachillerato sería solo reforzar y no perderíamos nuestra cultura”.

La noción de *ahora sé que soy mazateco* es expresada por los egresados a través de su experiencia académica en el BIC; se resalta la clase de historia como elemento importante para conocer el origen de su cultura. Asimismo, plantean las conversaciones de los profesores en el aula, en la que les hacían tomar conciencia de la posible pérdida de su cultura (sobre todo lengua). La trascendencia se observa en un sentido de pertenencia (orgullo) de *ser mazateco* que incluso, los lleva a reflexionar sobre la importancia de preservar su cultura, al grado que algunos egresados reflexionan sobre estrategias para evitar la pérdida étnica.⁶⁴

Servir a mi pueblo

Una de las expresiones que comparten los egresados es su interés por ayudar a su comunidad para que progrese; en la idea de progreso que comparten se encuentra presente su formación en el BIC. En la conversación con Epifania (generación 2001-2004), Yenith (generación 2001-2004), Lourdes (generación

⁶⁴ La idea de pertinencia construida por los egresados del BIC coincide con la idea de “pertenencia a una raza” descrita por Weber (1944, p. 315), quien la define como “la posesión real de las mismas disposiciones, heredadas y transmisibles por herencia, y que descansan en un origen común”.

2004-2007), Óscar (generación 2001-2004) y Celso (generación 2001-2004) es posible encontrar un diagnóstico que los ha hecho participes en diversas actividades que convocan al desarrollo de su municipio.

Epifania (generación 2001-2004), Óscar (generación 2001- 2004) y Celso (generación 2001-2004) coinciden en que es la educación la que ayudará a que su pueblo progrese:

“A mí se me quedó la idea que los jóvenes tienen que estudiar para que salgamos adelante los del pueblo. Hay mucha gente que no sabe leer ni escribir; en el BIC lo que hacíamos era apoyarlos, porque los profesores nos decían que era nuestro deber” (Epifania generación 2001-2004)

“Ir al BIC me apoyó para motivarme a entrar a educación para adultos, la paga no es buena, pero uno sirve a su gente. Eso es lo que yo veo” (Óscar generación 2001- 2004)

“Nosotros que ya tenemos un poquito más de estudio debemos ayudar a nuestra gente. Acá hay niños que no quieren estudiar y luego se salen de la escuela, los papás no saben orientarlos. Por eso yo como parte del pueblo y como profesor los motivo para que sigan estudiando, hasta donde puedan” (Celso generación 2001-2004).

De acuerdo con lo compartido con los egresados, la formación que recibieron en el BIC les sembró la idea de que la educación es fundamental para la vida de las personas. En el caso de Epifania (generación 2001-2004) y Óscar (generación 2001-2004) no siguieron estudios superiores, según comparten por cuestiones económicas. En el caso de Celso (generación 2001-2004), quien estudió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) menciona que su paso por el BIC lo motivó para cursar estudios superiores y regresar a Mazatlán para *servir a su pueblo*, ya que sería la única forma de ayudar al progreso de su comunidad: “trato de ayudar a los papás, sobre todo a las familias de mis alumnos, porque cómo varios de los papás solo tienen unos años de primaria, no pueden aconsejar a sus hijos. Yo lo hago y les digo que sí se puede, que no hay barreras para que sigan estudiando. Es difícil, pero si se puede”.

En el capítulo 6 sobre la formación para el trabajo desarrollé la idea que algunos egresados reportan su incorporación al mercado laboral local como

asesores de los agentes municipales de su comunidad. Sin embargo, también comenté el sueldo precario que reciben o que incluso, en varias de las ocasiones es una especie de servicio que hacen a su comunidad sin recibir alguna remuneración monetaria (véase *los adultos solo hablan mazateco y hay que ayudarlos*). En este contexto, los egresados expresan que lo hacen con la intención de *ayudar a su pueblo*, esto es expresado de manera explícita por Arturo y Sergio.

Arturo (generación 2015-2018) comparte que en sus años en el BIC y su formación superior -en proceso- en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) lo condujeron a *ayudar a mi comunidad* apoyando a cuestiones de trámites o de aconsejarles a los agentes: “acá nombran agente a las personas mayores; ellos no saben leer ni escribir. Por eso les ayudo, porque luego llegan documentos, que no saben qué contestar”. Según Arturo (generación 2015-2018), sus maestros les aconsejan que deben apoyar a sus comunidades, con la intención que progresen, pero que sobre todo no los engañen. Por su parte, Sergio (generación 2015-2018) comenta que no recibe ninguna remuneración por ayudar a las personas mayores a realizar ciertos trámites; lo hace con el sentimiento de *servir a mi pueblo*: “de eso no gano nada, pero lo hago porque uno que sabe un poco más debe ayudar a los adultos, que muchas veces no saben leer ni escribir, luego por eso se quedan sin sus apoyos”.

En otros casos, como los de Hermelinda (generación 2011-2014) y Betsabé (generación 2015-2018) la noción de servir a su pueblo es vista como una aspiración, que según cuentan será difícil de cumplir. No obstante, es importante mencionarla, ya que da cuenta de las nociones que impregna el BIC en sus estudiantes y que los lleva a plantearse la idea de *servir a mi pueblo*. Hermelinda (generación 2011-2014) estudió el BIC y después se fue a estudiar a la Universidad Autónoma de Chapingo, ella comenta que su idea en un principio se basaba en terminar el BIC y ponerse a trabajar en el campo con su familia. También, tenía la idea de empezar a asesorar a los pequeños productores de su agencia. Sin embargo, un profesor la motivó para que siguiera estudiando la Universidad: “mis papás no querían que yo siguiera, pero a mí me nació y un

profe me ayudó con el pasaje para ir a presentar el examen”. Hace poco que Hermelinda se graduó de la Universidad de Chapingo; ella comenta que pensó regresar a Mazatlán Villa de Flores para iniciar una organización con campesinos. Sin embargo, le surgió un trabajo que la llevó a migrar hasta Tijuana, México: “quería regresar [a Mazatlán], pero metí mis papeles en una empresa y pues me aceptaron. Tal vez regrese más adelante”. Lo que comenta Hermelinda (generación - 2011-2014) es interesante, ya que en el fondo se puede observar cierto interés de estudiar con la intención de ayudar a su comunidad.⁶⁵ En su participación Betsabé (generación 2015-2018) menciona que en el BIC los profesores le hablaban mucho de trabajar en su pueblo: “nos decían que tenemos que ayudar a que nuestro pueblo salga adelante, que no se quede atrás; me acuerdo mucho de un profe que nos decía que los egresados del bachillerato de su pueblo hacían colectivos para trabajar y que su pueblo avanzara”. No obstante, Betsabé es una de las egresadas que debido a la precariedad laboral tuvo que migrar. Ella menciona su interés de que algún día pueda regresar y formar cierto colectivo de apoyo a su pueblo: “me parece que mi profesor tenía razón, debemos hacer algo por nuestro pueblo. De hecho, tengo un grupo de Facebook en el que nos organizamos, tal vez en algún momento por ahí pueda entrar para organizar algo con mis excompañeros”.

De acuerdo con Tapia (2015), Langa y Río (2013) es posible observar que la experiencia cotidiana en el trabajo en el campo para apoyar a la reproducción familiar va construyendo en los jóvenes rurales una especie de responsabilidad, preocupación e incluso deuda familiar y comunitaria, lo que los lleva a plantearse la idea de *servir a su comunidad* (Auli, 2018). En este contexto, más allá de que el BIC les haya formado la idea de *servir a mi comunidad*, parece que su trascendencia consiste en hacerlos conscientes y otorgarles conocimientos a los egresados para que ayuden a su comunidad.

⁶⁵ Pacheco (2016) analiza las expresiones de jóvenes indígenas de Nayarit; quienes comparten su interés en estudiar “para ayudar a mi comunidad”.

Tenemos nuestras costumbres y tradiciones

Algunos egresados comentan que el haber estudiado el BIC les ayudó a conocer las justificaciones de sus costumbres y tradiciones. Asimismo, les fue significativo conocer un poco del sistema normativo indígena.

Trinidad (generación 2015-2018), Arturo (generación 2015-2018) y Zaid (generación 2015-2018) son egresados de generaciones intermedias del BIC (2015-2018), ellos comentan que el BIC les ayudó a saber por qué se realizan ciertas tradiciones; las que mencionan tienen que ver con la vestimenta y la gastronomía.

Trinidad (generación 2015-2018) menciona que en su comunidad las personas ya no visten como tradicionalmente se vestían antes: “ya la vestimenta se está perdiendo, solo las abuelitas se ponen el huipil”. Según Trinidad la vestimenta es un símbolo que los identifica ante los demás. Al preguntarle si en el BIC habían visto sobre la vestimenta ella comenta lo siguiente: “sí, los profes nos decían que aunque no nos vistiéramos siempre de huipil, por lo menos que tuviéramos uno”. Trinidad cuenta que en el BIC investigaron sobre el huipil, lo que para ella fue interesante, ya que la hizo valorar: “investigamos sobre el huipil, lo hicimos en equipo, de hecho las mujeres fuimos con huipil para exponer el trabajo; recuerdo que expusimos sobre el bordado de cruz, lo que se borda son animales [Trinidad guarda silencio 30 segundos] me parece que exponen el comercio y la naturaleza de los mazatecos”. Trinidad expone que esas actividades le hicieron interesarse y valorar la vestimenta mazateca: “de hecho mi abuelita sabe bordar y le pido blusas o cosas así, no siempre las uso, pero me llaman la atención para que no se pierda nuestra costumbre y tradición de vestimenta”.

Por su parte, Zaid (generación 2015-2018) y Arturo (generación 2015-2018) mencionan que el BIC fue importante para conocer sobre el atole agrio que se da en la mayoría de las fiestas en su municipio. Zaid expone que: “desde pequeño recuerdo que se da el atole agrio en la comunidad; en todas las fiesta no puede faltar. Pero en realidad nunca me había nacido saber el por qué se da”. Al preguntarle si recordaba la explicación, él comenta: “la verdad no me acuerdo

bien bien, solo recuerdo que expusimos que tenía que ver con que en una fiesta se echó a perder el maíz y me parece que mejor lo idearon hacer atole, algo así. La cosa es que de ahí salió el atole agrio”. Al comentarle a Zaid sobre el sabor del atole agrio, él responde: “a mí tampoco me gusta, pero eso no significa que no sepa porqué se da acá en mi pueblo, yo tampoco lo tomo, sobre todo porque acá en todas las fiestas lo dan”.

Arturo (generación 2015-2018), quien fue compañero de Zaid (generación 2015-2018) rememora con mayor claridad las indagaciones y exposiciones sobre la tradicional bebida del atole agrio: “en el BIC investigábamos sobre las tradiciones de acá, para saber por qué se realizaban. En la del atole agrio me acuerdo que es una leyenda; una boda en la que desaparecieron los novios y el maíz se iba a echar a perder y, según una señora lo hizo atole y después otros agregaron los demás condimentos como el frijol, el chiltepec [con esto hacen el picante]”. Al preguntarle si le gustaba el atole agrio, él responde: “sí, es característico de las fiestas de acá. En la universidad en la que estudio [UESA] lo preparo cuando hacemos actividades”. Lo anterior lleva a preguntarle sobre dónde aprendió a prepararlo, haciendo hincapié si lo había aprendido a hacer en el BIC. Arturo (generación 2015-2018) comenta: “en mi casa lo prepara mi mamá y mi abuela. La verdad nunca me interesó aprender a hacerlo, hasta que en el BIC lo hicimos. Ya fue que le dije a mi mamá como se hacía y así ... lo hicimos en la escuela. No es que lo sepa hacer bien, de hecho luego cuándo lo llevo a la Uni[versidad] le digo a mi mamá que venga a hacerlo, pero ya más o menos lo sé preparar”.

Otra de las costumbres y tradiciones que celebran los mazatecos es la fiesta de muertos. En la comunidad, se observa que “la festividad de muertos es una fecha muy importante para los mazatecos, ya que las personas que migran a la ciudad para trabajar regresan al municipio para convivir con sus familiares e ir a velar al panteón. Por otro lado, es la excusa para matar algún puerco, gallina o guajolote para hacer el tradicional mole” (N04-11-2019).

Al abordar el tema de la fiesta de muertos con los egresados, traté de rastrear si el BIC se encontraba presente. En los casos de Carolina (generación

2014-2017), Teodomiro (generación 2014-2017) y Víctor (generación 2010-2013) es evidente que el haber cursado el bachillerato le ayudó a justificar la costumbre y tradición de celebrar la fiesta de muertos.

Según Carolina (generación 2014-2017), la fiesta de muertos es la más grande después de la fiesta patronal celebrada el 15 de mayo en honor a la virgen del Rosario. Carolina indica que, aunque su familia ya no es católica, ella valora culturalmente la fiesta de muertos: “en el BIC hacíamos concursos de altares y yo participaba. Mis papás me decían que no, pero yo les decía lo que los profes del BIC nos explicaban; verlo por el lado cultural, de una tradición de nuestro pueblo, más que religiosa. También participaba, porque me gustaba convivir con mis compañeros”. La conversación se enfocó en la orientación cultural que Carolina le otorga a la fiesta de muertos. En este sentido, Carolina menciona: “la fiesta de muertos la veo como una tradición de acá de mi pueblo y, digo de acá de mi pueblo porque en el BIC un profe nos compartió su libro [refiere al libro del profesor Celso, sobre la fiesta de muertos en Mazatlán Villa de Flores]. Allí [en el BIC] leímos el libro y lo expusimos, recuerdo que encontramos que en Mazatlán la fiesta de muertos se vive de una manera particular”. Al preguntarle sobre la particularidad de la fiesta de muertos en Mazatlán Villa de Flores, ella lo compara con la celebración en la ciudad [especialmente de la Ciudad de México]: “allá en la ciudad no van al panteón a velar a sus difuntos, acá nos quedamos hasta la madrugada para esperar su llegada y adornamos las criptas”.

Por su parte, Teodomiro (generación 2011-2014) migra a la Ciudad de México por temporadas largas, a veces no puede ir a su pueblo a celebrar la fiesta de muertos con sus familiares. Sin embargo, comenta que aunque no está en su pueblo, él celebra la fiesta haciendo su altar de muertos. Al preguntarle si en el BIC había aprendido esa tradición, Teodomiro responde: “en mi casa hacemos el altar cada año, no creo que en el BIC haya aprendido a hacerlo, pero creo que en parte sí, ya que ahí aprendí a hacerlo como a según es nuestra tradición. Por ejemplo, poniéndole un petate en la parte de arriba, como para cubrir la mesa, el cual simboliza el cielo, algunos lo hacen con carrizo, pero en la ciudad donde voy a conseguir carrizo”. Teodomiro culmina compartiendo que en

México muchos de sus vecinos le preguntan sobre el porqué de hacer un altar: “mis vecinos que luego van [a visitarme] me dicen que hago mucho gasto de dinero en poner un altar, pero les digo que es mi tradición, luego medio que les explico lo que nos daban en el BIC y les gusta, me dicen que es bonito tener tradiciones de esas”.

Víctor (generación 2010-2013) enfatiza un poco más en la explicación que les daban en el BIC y que justifica el que él, año con año ponga su altar de muertos y vaya a velar al panteón: “en el BIC nos explicaron que la fiesta de muertos acá es única. Por ejemplo, el poner el altar de muertos con un petate en la parte de arriba [hace señas con su mano derecha y la pone a la altura de su frente] simboliza el cielo y el material con el que antes enterraban a los muertos, pues acá los envolvían en un petate y así los enterraban, bueno así nos explicaba un maestro”. Víctor comparte que en su recorrido por distintas poblaciones de la región ha observado las maneras en que celebran la fiesta de los *fieles difuntos* [día de muertos]: “he ido por allá por Huautla de Jiménez, allá igual hacen la fiesta en grande, hacen sus altares y en lugar de *petate* le hacen una cama de carrizo, muy parecido acá, pero con diferente material [...] También, allá la gente ya no va a velar a los muertos al panteón”. En el caso de Víctor llama la atención dos cosas que al parecer provienen de su paso por el BIC. La primera tiene que ver con la comparación que hace de la manera en que festejan el día de muertos en su municipio y los pueblos circunvecinos. La segunda, la distinción precisa de los materiales que usan para hacer su altar de muertos [en su pueblo hacen un techo de petate y en otros de carrizo] contemplando que -según la explicación que recibió en el BIC- el uso del *petate* es un elemento que solo ocupan en Mazatlán Villa de Flores.

En otros casos encontramos que la trascendencia del BIC se encuentra presente en el fortalecimiento respecto a las costumbres y tradiciones políticas que rigen al municipio de Mazatlán Villa de Flores. Eso se observa en los casos de Yenith (generación 2001-2004), Óscar (generación 2001-2004) y Germán (generación 2003-2006).

Yenith (generación 2001-2004) comparte que después de culminar la secundaria se mudó a Teotitlán de Flores Magón [es el distrito de Mazatlán], dejó mucho tiempo de vivir en Mazatlán, al regresar a su comunidad le costó mucho habituarse. En este sentido, ella expone que su asistencia al BIC le ayudó para contextualizarse en la vida comunitaria y el sistema normativo indígena que rige al municipio: “para mí fue como algo nuevo, aunque de pequeña sí veía a mi papá que iba a reuniones y participaba en *tequios* no sabía el por qué; ya en el BIC nos explicaron a todos que acá nos rigen el sistema normativo indígena en la que todos debemos participar en algún momento, queramos o no”.

En otros casos (como los de Óscar y Germán) el haber ido al BIC les apoyó como preparación teórica para algo que han vivido desde pequeños. Según Óscar (generación 2001- 2004) su pueblo se rige mediante *el sistema normativo interno*, por lo que toda la comunidad se implica en la toma de decisiones y en dar solución a los problemas. En tiempo de elecciones se constituyen planillas que participan para ser elegidos. En este sentido, según Óscar en el BIC les enseñaron que el sistema indígena tiene diversas formas para elegir a sus representantes: “acá en el pueblo tenemos nuestras formas para elegir a las autoridades, en el BIC nos enseñaron que es de cada pueblo indígena organizarse en la política y que hay varias formas, acá es por mano levantada y pasan al papel a poner por quien votan, en otros lados [como les enseñaron en el BIC] es por elección directa”. Por su parte, Germán (generación 2003-2006) refiere a que en el BIC aprendió a reflexionar sobre su organización política: “en las agencias todos tenemos que agarrar algún cargo, desde *topiles* [policía comunitario] hasta después llegar a ser agente municipal [...] pienso que está bien, porque como veíamos en la prepa, ayuda a que las personas veamos las necesidades del pueblo y así, no es para robar, sino para servir”.

En general, el BIC le ha otorgado a Yenith (generación 2001-2004) y Óscar (generación 2001-2004) elementos sobre la organización y funcionamiento político de su municipio. Cabe señalar que los conocimientos sobre la organización política en las comunidades indígenas se transmiten oralmente; a los 18 años los jóvenes toman un cargo (como *topiles* [policías comunitarios] o

mandaderos) en el cual van ascendiendo hasta tener la posibilidad de llegar a ser agentes municipales. En este sentido, la trascendencia del BIC radica en la transmisión sistemática del modo de organización política. Además, que también se observa que el BIC concientiza al cumplimiento y participación en sus comunidades, sobre todo porque como dice una persona de la comunidad: “actualmente ya nadie quiere servir; los chamacos lo que quieren es irse para la ciudad” (N07-08-2019).

Ellos ya no tienen identidad

Algunos egresados se comparan con personas que migran a la ciudad y que no estudiaron el BIC, otros se comparan con egresados de otras modalidades de educación media superior, con ello identifican cierta trascendencia del BIC respecto al fortalecimiento de su identidad mazateca.

Ya se ha descrito que algunos egresados del BIC mencionan que su paso por el bachillerato les ha ayudado a revitalizar sus tradiciones (como es el caso de la festividad de muertos), estas tradiciones las llevan y practican en su diáspora de Mazatlán. Por ejemplo, Celso (generación 2001-2004) y Germán (generación 2003-2006) comparten que sus profesores les comentaban que aunque se fueran a la ciudad su *ser mazateco* debía prevalecer. Celso expresa: “los profes nos decían mucho que sí nos íbamos no nos olvidáramos de nuestra lengua, de nuestras raíces”. Germán (generación 2003-2006) coincide con Celso (generación 2001-2004) y describe lo que ha observado de sus paisanos: “parece que cuando se van la gente cambia, como si la vida de nuestro pueblo fuera mala; no quieren hablar la lengua, les da pena, cuando hablaba con mis tíos de la ciudad de Mazatlán sentía que les causaba vergüenza decir que son mazatecos eso notaba en su semblante. Pienso que no debe ser así, como nos decían los profes ser indígena no tiene nada de malo, hasta es mejor que los de la ciudad que no tienen identidad”.

Los egresados no solo identifican cierta revitalización étnica procedente de su paso por el BIC al compararse con paisanos que han migrado a la ciudad. También lo hacen al compararse en la comunidad con personas que no asistieron

al BIC, debido a que no estudiaron o porque cursaron otra modalidad de bachillerato.

Miriam (generación 2013-2016) y Arturo (generación 2015-2018) observan que sus amigos que no estudiaron el bachillerato (porque no siguieron estudiando) van perdiendo las maneras de *ser mazateco*. Miriam lo expresa de la siguiente manera: “mis amigos que ya no siguieron estudiando la prepa no tienen las bases de lo que es ser de acá”. Por su parte, Arturo (generación 2015-2018) menciona: “siento que nos diferenciamos mucho de los que no siguieron estudiando, porque aunque mis primos [que no siguieron estudiando] viven acá y todo, no saben cosas de nuestra cultura como uno que anduvo en el BIC”.

El fortalecimiento de la identidad étnica mazateca a partir de cursar estudios en el BIC es más evidente cuando los egresados se comparan con egresados de otras modalidades de bachillerato, en específico de aquellos que estudiaron el IEBO (Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca).

Betsabé (generación 2015-2018) comenta que tiene un primo que es de la misma generación del bachillerato que ella. Sin embargo, éste cursó el bachillerato en el IEBO. Al preguntarle sobre si notaba cierta diferencia entre haber estudiado el BIC o el IEBO Betsabé responde: “sí y mucha. Cuando íbamos a la prepa veíamos temas diferentes, allá no llevan materias como lengua materna o agricultura, es más general. Platicaba con mi primo y notaba que lo del BIC está más relacionado con el pueblo, con hacerse parte de él”. Trinidad coincide con Betsabé, pero ella complementa que está orgullosa de haber estudiado el BIC y no el IEBO, ya que identifica que: “allá [en el IEBO] no aprendes a vivir en Mazatlán. Bueno, lo poco que he notado es que a los del IEBO les da igual el pueblo y a los que estudiamos el BIC nos acercamos más a ayudar al pueblo, en sí creo que porque desde que éramos estudiantes hacíamos trabajo con el pueblo, recorriéndolo, cosa que en el IEBO no las hacen”. A estas intervenciones se suma la reflexión de Teodomiro: “pienso que el IEBO no está tan bien que se implemente en nuestro territorio, debieron haber construido otro BIC, porque si noto qué hay mucha diferencia, mis amigos que egresaron del

IEBO no saben ni qué onda de cómo funciona nuestro pueblo, parece como si no tuvieran identidad”.

En los casos anteriormente descritos se puede notar cierta revitalización identitaria a partir de haber cursado estudios en el BIC; los egresados del BIC se comparan con egresados del IEBO y llegan a la conclusión que estos últimos no construyeron un sentido de identidad y pertenencia, como si lo hicieron ellos a partir de las prácticas que realizaban en sus comunidades cuando eran estudiantes.

7.2 Fortalecimiento y revitalización lingüística⁶⁶

Aprendimos a leer y a escribir mazateco

Para la mayoría de los egresados de las primeras generaciones el BIC fue fundamental, ya que mencionan que les permitió aprender a escribir en su lengua materna. Ocho egresados lo mencionan de la siguiente manera:

“Cuando entré al BIC solo sabía hablar el mazateco, pero en la escuela [BIC] nos enseñaron a escribir, eso me interesó mucho” (Epifania generación 2001-2004).

“En la casa mis papás solo hablan mazateco, pero no lo saben escribir, por eso ir al BIC fue bueno, porque ahí nos enseñaron a escribirlo” (Lourdes generación 2004-2007).

“A mis papás les gustó que estuviese aprendiendo a leer y escribir mazateco, porque ellos no saben, les gustaba que les enseñara lo que aprendía del mazateco” (Teodomiro generación 2011-2014).

“Pienso que en el BIC aprendí a escribir en mi lengua, porque acá [Mazatlán] casi nadie sabe escribirlo, lo hablan y todo, pero sin escribirlo” (Germán generación 2003-2006).

“En el pueblo la mayor parte de gente solo habla mazateco, no lo sabe escribir; en el BIC nosotros aprendimos a leer y escribir en la lengua, fue pesado y no aprendí todo, pero sí me gustó mucho eso, porque ahora medio que puedo escribirlo” (Óscar generación 2001- 2004).

⁶⁶ Utilizo el concepto de fortalecimiento para agrupar a los egresados que saben hablar su lengua materna (generalmente se trata de las primeras generaciones), pero que no tenían conocimiento sobre su escritura. Por su parte, revitalización se usa para identificar a los egresados (generalmente de generaciones recientes) que ingresan al BIC sin saber hablar su lengua materna.

“Mis abuelos se sorprendieron cuando vieron que estaba aprendiendo a leer y escribir mazateco, querían que les enseñara un poco, les trataba de enseñar lo que me decían en el BIC, pero se les hizo difícil. Yo medio que lo aprendí a leer y escribir” (Sergio generación 2015-2018).

“A mí me gustó esa experiencia del BIC de aprender a leer y escribir mi lengua, de hecho me gusta escribir mucho en mazateco, para que no se me olvide” (Arturo generación 2015-2018).

“Me interesó [en el BIC] aprender bien a leer y escribir el mazateco, porque mejor gente de fuera vino a enseñarnos y nosotros aquí solo lo hablamos” (Celso generación 2001-2004).

Es posible observar que haber aprendido a leer y escribir su lengua materna causó en los egresados cierta satisfacción, pero sobre todo reconocimiento social, esto puede deberse al valor simbólico que le han conferido al ser los primeros en sus familias y pueblo en leer y escribir en mazateco.

En Mazatlán la mayoría de las personas habla mazateco y español.⁶⁷ No obstante, la lengua escrita que domina es el español; esto se observa en los anuncios escritos de los negocios y también en los trámites burocráticos que realizan (N25-03-2019). Lo anterior nos lleva a identificar una trascendencia notable respecto a la promoción de la lengua escrita que hacen Arturo (generación 2015-2018) y Celso (generación 2001-2004).

Arturo (generación 2015-2018) comenta que le gusta escribir poemas en mazateco, los cuales muestra a sus familiares y amigos de la universidad en la que estudia. También, los publica en su red social (Facebook) para que sus conocidos los lean y le comenten: “como ya le expliqué me gusta escribir en mazateco, es una forma de mi identidad que no debemos perder. El mazateco ya casi no se habla y mucho menos se escribe, por eso también lo hago, para que no se me olvide y a mis paisanos tampoco”. En la red social de Arturo se pueden leer algunos poemas que comparte (los escribe en mazateco y español), los comentarios que recibe son positivos y lo motivan a seguir escribiendo poemas en su lengua materna. Por su parte, Celso (generación 2001-2004) [actualmente

⁶⁷ Cabe señalar que muchas personas de 55 años en adelante solo hablan mazateco.

es profesor del BIC] menciona que él ha trabajado mucho en la preservación de la identidad mazateca (cabe recordar que es egresado de la primera generación del BIC), entre las actividades que ha realizado se encuentra la escritura de un libro que explica la gramática del mazateco: “me interesa que se preserve la lengua mazateca y que las nuevas generaciones no sólo la hablen, sino también la escriban. [En el BIC] tuve maestros que venían de fuera a enseñarnos a escribir mazateco y en ese tiempo me dije, yo quiero hacer algo para que el mazateco se preserve; he escrito un libro de la historia de Mazatlán y de la gramática del mazateco, estos los utilizo para mis clases en el BIC”.

Los dos casos anteriores descritos muestran que el haber aprendido a leer y escribir en mazateco no solo consigue el objetivo de revitalizar el mazateco, sino que consigue que algunos de los egresados promocionen la escritura de su lengua indígena.

Llevo mi lengua a todas partes

El español como lengua dominante en Mazatlán y la creciente migración a la que se enfrentan la mayoría de los mazatecos los pone en un escenario en el que deben dejar de lado su lengua materna. En este contexto, parece significativo mostrar que el BIC está consiguiendo que sus egresados le otorguen un lugar preferencial al mazateco frente al español.

Las reflexiones de Epifania (generación 2001-2004) y Lourdes (generación 2004-2007) sobre su preferencia de hablar mazateco en lugar de español provienen de las clases de lengua materna que recibían en el BIC. Epifania comparte: “en el BIC los profesores nos mencionaban que debíamos hablar mazateco para todo, porque es nuestra lengua materna, más que el español. Por eso acá en la casa y cuando salgo lo hablo, ahora sí que *llevo mi lengua a todas partes*”. Por su parte, Lourdes (generación 2004-2007) menciona que cuando se fue a la ciudad a trabajar con una de sus amigas notó que a ella le daba pena hablar en mazateco: “quien sabe por qué, yo le hablaba en mazateco y ella me respondía en español, creo que se fue a la ciudad y se le olvidó que es de pueblo. En el BIC nos enseñaban a no avergonzarnos de que hablamos mazateco, por

el contrario debíamos sentirnos orgullosos de hablar una lengua y hablarla en todos lados”.

Los casos de Óscar (generación 2001-2004), Germán (generación 2003-2006), Celso (generación 2001-2004) y Arturo (generación 2015-2018) son semejantes al de Lourdes, ellos comparten que el BIC les aportó seguridad para hablar su lengua en todas partes.

Óscar (generación 2001-2004) explica que después de egresar del BIC se fue a trabajar a la Ciudad de México, ahí llegó con sus hermanos: “ellos ya llevan tiempo viviendo en [la ciudad de] México, cuando llegué con ellos me di cuenta de que ya no hablaban mazateco, ya puro español, en todo”. Según Óscar él les empezó a hablar en mazateco, con la intención que se acordarán de sus raíces: “me acordé del BIC, del profe que nos decía: “aunque se vayan de aquí practiquen su lengua, su mazateco”. Por eso les empecé a hablar a mis carnales en mazateco, les decía “a poco ya se les olvidó hablar en mazateco”, ellos me contestaban que no, pero que en la ciudad no lo necesitaban. Entonces les decía que, aunque allá no lo necesitaran, eso iba a hacer que poco a poco se les olvidara y como fue, algunas cosas se reían, porque ya no las pronunciaban igual”. Óscar piensa que el BIC fue fundamental para tener en mente que no debía dejar de hablar su lengua: “creo que si no hubiera ido al BIC estaría como mis hermanos, olvidando mi lengua, porque ya no me sirve en la ciudad, sin la idea que es mi raíz, lo que somos de Mazatlán”.

En su caso Germán (generación 2003-2006) comparte que cuando se va a la Ciudad de México a trabajar llega a casa de su hermano (qué estudió también estudió el BIC y cursó estudios universitarios), Germán comenta que en la ciudad siempre hablan mazateco, ya sea en el trabajo o en casa: “a nosotros no nos da pena hablar en mazateco, porque sabemos que es nuestra lengua. Lo hacemos porque nos gusta. Pero si, a veces noto qué hay gente que se nos queda viendo como avergonzándose, mi hermano y yo nos reímos y como no saben lo que decimos, a veces les decimos groserías. Pienso que de ahí viene que muchos no quieran hablar el mazateco en la ciudad, por pena, pero no debe ser así”. Al hacer pensar a Germán sobre si el origen de sus reflexiones proviene de su paso

por el BIC, él responde: “en parte sí, porque ahí nos hablaban mucho de no avergonzarnos de ser indígenas, de nuestra lengua, porque esa la llevamos donde quiera. También creo que mi hermano es quien le pone más empeño, porque como él ya fue a la universidad, ahí también le hablaban de preservar la lengua”.

Los casos de Celso (generación 2001-2004) y Arturo (generación 2015-2018) tienen que ver con las oportunidades que les ha abierto el indicar abiertamente que hablan una lengua indígena. Arturo (generación 2015-2018) menciona que al ingresar a la universidad le preguntaron si hablaba una lengua indígena, esto con la posibilidad de obtener una beca: “claro que dije que sí, que hablo mazateco y que estoy orgulloso”. Al preguntarle si el BIC había tenido algo que ver en la seguridad y orgullo que muestra sobre la lengua materna que habla, él responde: “creo que sí, porque de mi familia no creo; mis papás querían que nos fuéramos a la ciudad y dejáramos todo lo de Mazatlán, hasta la lengua. Pero no, me parece que esa idea que tengo de hablar mi lengua lo más que pueda viene del BIC, porque de mi casa no”. En el caso de Celso (generación 2001-2004), el hablar su lengua no solo le valió para obtener beca para cursar estudios universitarios, también para realizar estudios de posgrado en España. Él comparte que como profesor del BIC fomenta que los estudiantes se sientan orgullosos de hablar mazateco: “trato de que los jóvenes se interesen por hablar mazateco, para los que lo hablan de que lo hablen de manera cotidiana y aprendan a leer y escribir en la lengua; para los que llegan al BIC sin saber hablar mazateco, busco que por lo menos quieran aprenderlo”. Celso (generación 2001-2004) comparte que haber cursado el BIC fue fundamental para ir construyendo su objetivo como profesional indígena que promoviera la cultura mazateca, entre las que destaca la lengua materna: “si, de qué influyó en mí el BIC para todo lo que promuevo eso no lo dudo, porque si no lo hubiera cursado estaría hablando solo español y olvidándome del mazateco, es que muchos de los papás de acá tienen la mentalidad que hablar mazateco no sirve. En el BIC nos daban clases maestros de fuera, de otros países, como fui de la primera generación; estos maestros nos explicaban de la importancia de aprender bien la lengua mazateca,

para que la promoviéramos y nos hiciéramos maestros de acá y no que vinieran de fuera a mostrarnos la riqueza que tenemos, yo creo que eso me motivó a lo que hago para preservar la cultura mazateca”.

En el fondo, para Epifania (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007) y Óscar (generación 2001- 2004) el BIC fue fundamental para tener en mente que no debían dejar de hablar su lengua, o en palabras de Óscar: “creo que si no hubiera ido al BIC estaría como mis hermanos, olvidando mi lengua, solo porque ya no me sirve en la ciudad, sin la idea de que se trata de mi raíz”.

Me gustaría aprender la lengua

La mayoría de las nuevas generaciones de jóvenes que ingresan al BIC ya no hablan su lengua materna, esto debido a que: “muchos de los papás de acá tienen la mentalidad que hablar mazateco no sirve” (Celso generación 2001-2004), esta noción llevó a que muchos padres no les enseñaran a sus hijos la lengua materna. Lo anterior es expresado por los egresados a detalle, pero lo que causa interés es que su paso por el BIC los hizo llegar a la idea de tratar de aprender mazateco, según lo comparten, Betsabé (generación 2015-2018), Yenith (generación 2001-2004), Miriam (generación 2013-2016), Carolina (generación 2014-2017), Zaid (generación 2015-2018), Edgar (generación 2011-2014), Yahir (generación 2017-2020) y Emmanuel (generación 2014-2017).

Betsabé (generación 2015-2018) expresa que en su casa sus papás les decían a ella y a su hermano que querían que se fueran a vivir a la Ciudad de México con sus tíos, para ellos era más importante el español que el mazateco, por ello sus padres no se los enseñaron: “yo le he preguntado a mis papás de por qué no nos enseñaron en mazateco, que es muy bonito. Ellos me dicen que no, porque allá en la ciudad no se usa, y que incluso acá ya pocos lo hablan, solo los abuelitos”. En este contexto, Betsabé cuenta que su interés de aprender mazateco surgió de su asistencia al BIC: “cuando fui a la primaria y secundaria no le tomé importancia, en el BIC es donde me cayó el 20 de que no sabía hablar mazateco. Pienso que fue por las clases, como llevábamos la clase de mazateco, ahí fue que se me dificultó y me dije: “por qué no me lo enseñaron mis papás”.

Por su parte, Yenith (generación 2001-2004) [es egresada de la primera generación del BIC] comenta que es la única de su generación del BIC que no habla mazateco: “todos mis compañeros sacaban buenas calificaciones en la clase de lengua materna, a mí se me dificultó porque no sé hablarlo, pasé por ayuda de mis compañeros”. De acuerdo con Yenith, su papá fue quien no quiso que aprendiera mazateco: “mi papá le decía a mi mamá que nos íbamos a ir a la ciudad a vivir, que el mazateco no era importante”. Yenith expresa que en algún momento estuvo de acuerdo con su papá: “cuando iba a la secundaria mi papá [profesor de primaria] me decía que me iba a ir a vivir a la ciudad, porque acá no hay para que estudiara la universidad. En parte estaba de acuerdo, porque yo quería estudiar y tenía la oportunidad de hacerlo, pero no quería dejar a mis amigos y primos. Pienso que por eso mi papá no quiso que aprendiera mazateco, porque pensó que si lo aprendía era como quedarme acá”. El caso de Yenith es interesante, ya que su estancia en el BIC le permitió cambiar de opinión, al grado de comentar que le gustaría aprender mazateco: “cuando iba al BIC veía que mis compañeros se hablaban en mazateco, yo quería saber que se decían, a veces se decían chismes en la lengua y yo no sabía que se decían; mis primos eran los que me ayudaban medio a saber que se decían. [Entre risas continúa diciendo] creo que por eso me empezó a nacer aprender la lengua, para saber el chisme de chamacos de prepa”.

Miriam (generación 2013-2016), Edgar (generación 2011-2014) y Zaid (generación 2015-2018) comparten que, aunque no hablan el mazateco, si lo entienden, su asistencia al BIC les permitió interesarse en aprender su lengua materna.

Miriam (generación 2013-2016) comenta que sus papás ya no hablan mazateco. Sin embargo, ella entiende un poco el mazateco por su abuelita (quien habla español y mazateco): “como mi abuelita me cuidó me hablaba en español y mazateco, bueno más en español. Con ella aprendí ciertas palabras y lo entiendo, no mucho pero si me doy una idea, y más o menos entiendo que dicen”. Según Miriam cuando entró al BIC las clases no se le hacían tan complicadas, porque le entendía a las palabras e incluso: “si lo puedo hablar un poquito, pero

hay cosas que se me complican”. De acuerdo con Miriam, a diferencia de sus papás que no saben, ni les interesa hablar mazateco (“no ponen empeño, para aprender la lengua”), ella siente que su asistencia en el BIC le permitió interesarse en aprender a hablar el mazateco: “pienso que si no hubiera asistido al BIC estuviera como otras personas, que ya se olvidan de la lengua [...]. En el BIC repasábamos y en la clase nos ponían ejercicios del mazateco, me gustó y lo empecé a practicar, me ayudó mucho lo que ya sabía. Pero siento que me falta más y me gustaría aprenderlo bien bien, así como se ponen a platicar los que si lo saben bien”.

En el caso de Edgar (generación 2011-2014) se puede visualizar que en general las personas de Mazatlán tienden a aprender de manera general la lengua mazateca debido a que cotidianamente la escuchan. No obstante, no es suficiente, es necesario que en casa se enseñe de manera consciente e interesada la lengua materna. Edgar menciona que en su casa ya ninguno habla mazateco, ya que su abuela no es de Mazatlán (es de Querétaro), pero llegó a vivir al municipio debido a que se casó con un oriundo de Mazatlán. Edgar explica que su abuelo era el que hablaba mazateco, pero falleció y no hubo forma que se lo enseñara a su papá. En ese contexto, Edgar menciona que él no habla el mazateco, pero si lo llega a entender e incluso el haber estudiado el BIC le ayudó a acercarse más a la lengua materna de su abuelo: “no lo sé hablar, pero si lo llego a entender, medio que lo aprendí porque acá varios de mis amigos lo hablan y pues hablando con ellos aprendí un poco y sé más o menos de lo que hablan. También me ayudó un poco el BIC, los ejercicios que hacíamos en las clases también formaron parte de mi aprendizaje”. Edgar comenta que dos cosas lo han motivado para tener el deseo de aprender mazateco, entre ellas destaca una noción que proviene del BIC: “sí me gustaría aprender así bien la lengua. [¿Por qué?] por dos cosas. La primera, porque como nos decían en el BIC es una forma de mantener vivos a nuestros antepasados. La segunda, porque yo trabajo como enfermero y aquí llegan personas que hablan alguna lengua, tengo compañeros que saben hablar alguna lengua y cuando llegan así gente que habla la misma

lengua los pueden ayudar, por eso me gustaría también aprender, para ver si ayudo a alguien, no sé puede suceder”.

Zaid (generación 2015-2018) comparte que en su familia su mamá asistió al BIC [se trata de Epifania], quien tenía la idea de enseñarle bien mazateco. Sin embargo, su papá se opuso con la idea que aprendiera mejor inglés: “mi mamá me dice que ella quería que yo aprendiera bien mazateco, pero mi papá no quiso, porque prefería mejor inglés, para que no me quedara acá. Mi mamá hizo todo lo posible por enseñarme un poco, de tal manera que ahora lo entiendo y medio que lo hablo, pero me hubiera gustado aprenderlo”. De acuerdo con Zaid el interés de aprender mazateco surgió de su asistencia al BIC: “yo creo que el BIC sí tuvo mucho que ver, es que ahora ya nadie de las nuevas generaciones hablamos mazateco y como nos decían los profes, se va a perder la lengua y vamos a perder nuestra identidad; en las clases nos daban ejemplos de las lenguas que se han perdido por descuido de los jóvenes y no me gustaría eso”.

El caso de Zaid (generación 2015-2018) sirve para introducir otros ejemplos de jóvenes de las nuevas generaciones (que ya no hablan mazateco) a los que el BIC ha despertado el interés de aprender su lengua con la intención de que no se pierda. Por ejemplo, Carolina (generación 2014-2017), Yahir (generación 2017-2020) y Emmanuel (generación 2014-2017).

Carolina (generación 2014-2017) comenta que para ella fue muy difícil la clase de mazateco, debido a que sus papás en casa solo hablan español y a ella nunca le pasó por la mente la importancia de aprender mazateco: “en mi casa no hablan nada de mazateco, por eso no tenía ni idea, mucho menos tuve la idea de aprenderlo, fue en el BIC donde empecé a interesarme por aprenderlo”. Al cuestionarle sobre su interés ella reflexiona y comparte: “pues la verdad para pasar la materia, porque si estaba cañón, yo ni por la idea de hablar mazateco, fue ahí donde empecé, pero después me pareció una buena idea aprender la lengua, para que me sienta mazateca, cosa que la verdad no tenía idea”.

El caso de Yahir (generación 2017-2020) [hermano de Carolina] es parecido, en casa ninguno de sus padres habla mazateco y tampoco meditaron la idea de que Yahir aprendiera mazateco. Al respecto, Yahir no sentía algún

interés por hablar mazateco, de hecho, él comenta que fue por el BIC que se acercó a conocer ciertos detalles culturales de su comunidad: “yo no tenía mucha idea de que Mazatlán era como tal un pueblo indígena, con sus costumbres y tradiciones, tal vez porque no me implico mucho en el pueblo, no me gusta eso de las fiestas y con los que me llevo son igual a mí”. La visión de Yahir es como de una especie de extranjero que llega a un lugar para conocerlo y es que así fue su estancia en el BIC: “para mí fue primero de ir a la prepa cercana, allá nos dijeron que iban a enseñarnos cosas del pueblo, para que supiéramos la riqueza de Maza[tlán]. La verdad ahí pensé: “que cosas nos van a decir de acá”. En eso empezaron las clases y me adentré a ciertas cosas que no me gustaron [refiere a la formación para el trabajo centrada en el campo], pero eso de la lengua si me gustó, porque los profes nos explicaron bien bonito lo de la conservación de la lengua, que sobre todo en nosotros se está perdiendo, que ya no hablamos y que volteáramos a ver a los abuelos que aún lo hablan y nosotros ya no”. Yahir cuenta que se le hizo muy difícil la clase de mazateco, pero pese a ello: “me hubiera gustado aprenderlo, para hacerme bien bien mazateco”.

Emmanuel (generación 2014-2017) es uno de los egresados del BIC que en la conversación criticó de manera explícita la formación para el trabajo ofrecida en el BIC. No obstante, a él le hubiera gustado aprender mazateco, ya que aunque piensa radicar en la ciudad quisiera llevarse algo de Mazatlán: “en el BIC nos enseñaron muchas cosas de la lengua. Seré sincero, no las recuerdo muy bien porque no sé mazateco, pasé la clase por pasarla, pero lo que si es que me dejó la espina de aprenderlo, que aunque siempre tuve la idea de salirme de Mazatlán para verme a la ciudad el BIC me dejó esa espina de aprender mazateco para tener por lo menos un recuerdo de dónde vengo”.

Betsabé (generación 2015-2018), Miriam (generación 2013-2016), Carolina (generación 2014-2017), Edgar (generación 2011-2014) y Emmanuel (generación 2014-2017) son egresados de las generaciones recientes del BIC. Éstos ya no hablan mazateco, porque sus padres no se los enseñaron (debido a que tampoco saben mazateco). En este contexto, se puede ubicar una trascendencia importante: el BIC se encuentra transmitiendo a las nuevas

generaciones un interés de aprender la lengua indígena para sentirse mazatecos, preservar a los antepasados y tener en cuenta sus orígenes.

Que mis hijos aprendan la lengua

Una de las expresiones de los egresados respecto a su lengua tiene que ver con la idea que sus hijos aprendan mazateco, para algunos la idea venía desde casa (sobre todo para las primeras generaciones de egresados), pero el BIC los hizo tomarlo como un objetivo prioritario para la formación de sus hijos, esto fue comentado por Lourdes (generación 2004-2007), Celso (generación 2001-2004), Óscar (generación 2001- 2004).

Lourdes (generación 2004-2007) y Celso (generación 2001-2004) [son hermanos] coinciden en que en su casa aprendieron a hablar mazateco. De acuerdo con ellos, hablan mazateco de manera cotidiana, el español lo utilizan solo cuando es necesario. Lourdes menciona que ella siempre ha tenido en mente enseñarles a sus hijos mazateco: “mis papás me enseñaron a mí desde pequeña, yo haré lo mismo. De hecho, a mi hija le hablo siempre en mazateco y también va a la primaria bilingüe”. Al preguntarle a Lourdes si algo había tenido que ver su asistencia al BIC para tomar la decisión de que su hija aprendiera primero mazateco que español, ella responde: “en realidad no mucho, pero tal vez en que allá nos decían que así como nosotros lo aprendimos, también nuestros hijos lo tenían que aprender y yo lo aprendí en la casa”. Por su parte, Celso menciona que se encuentra divorciado, pero que en los años que vivió con su esposa le trató de enseñar a sus tres hijos mazateco: “les enseñé un poco, pero aprender mazateco es cotidiano y como ya no los veo, pues está difícil”. Celso complementa dando una reflexión como profesor de BIC: “en el BIC motivamos a los estudiantes a que aprendan bien a leer y escribir el mazateco, que lo hablen y se lo enseñen a sus hijos. Pero algo que estamos notando de las últimas generaciones es que ya ni siquiera tienen nociones del mazateco; sus papás ya no lo hablan o no se los quieren enseñar, se van por el español. Ante ese problema no solo hemos trabajado con los estudiantes, sino también llamamos a sus papás para que se incluyan y tomen consciencia de la

importancia de la lengua materna, algunos papás que ya no lo hablan se empiezan a implicar y los que lo hablan empiezan a ayudarnos enseñándoles a sus hijos”.

Por su parte, Óscar (generación 2001- 2004) menciona que él aún no tiene hijos y que no tiene planeado tener, pero indica que tiene presente las clases de mazateco que recibía en el BIC: “nos hablaban de la importancia de la lengua, de que debíamos hacer que no se perdiera, creo que está bien, porque eso nos hace *ser mazatecos*, nuestra lengua importa mucho”. A esto, Óscar comenta que a su sobrina le enseña mazateco: “mi sobrina vive con mis papás, porque mi hermana se va a trabajar a la ciudad, ella es como mi hija. Apenas empezó a ir a la primaria y le estamos enseñando mazateco; a mi mamá y papá les digo que quiero que aprenda, yo aunque no sé escribir bien en la lengua le enseñé un poco, para que luego no se le dificulte”.

En los casos de las generaciones recientes (que ya no hablan su lengua materna) de egresados hay una trascendencia interesante; el BIC los ha hecho conscientes de la importancia de que sobreviva su lengua indígena. Lo anterior es descrito a detalle por Carolina (generación 2014-2017), Hermelinda (generación - 2011-2014), Araceli (generación 2009-2012), Víctor (generación 2010-2013), Arturo (generación 2015-2018) y Emmanuel (generación 2014-2017).

Hermelinda (generación 2011-2014) indica que haber estudiado el BIC le dejó dos cosas: “estudiar el BIC fue -como le dije ahorita- una buena experiencia, porque ahí me orienté a estudiar en Chapingo, sino no lo hubiera tenido en la mente [en el capítulo tres se analizan este tipo de frases de los egresados del BIC]. La segunda es que se me metió la idea que si llego a casarme y tener hijos me gustaría que aprendieran el mazateco, aunque mi esposo no sea de allá, a mí me gustaría enseñárselo a mis hijos, porque como nos decían mucho en el BIC: “si logran que sus hijos lo aprendan aunque no vivan en Mazatlán, nuestro pueblo estará allí donde se encuentren”. Según cuenta Hermelinda, ella lo ve como una idea difícil de cumplir: “me gustaría, pero no creo que se cumpla, porque aún ni planes tengo de casarme y también porque ya llevo años de que

voy de entrada por salida a Maza[tlán] y pues aunque lo ensayo [refiere a hablar su lengua [materna] cuando hablo con mis papás, pues siento que hasta a mí ya se me está olvidando. Pero qué bueno que viene a nuestra plática, porque me recuerda a mis profes de BIC, que nos decían que debíamos hablarlo para que no se nos olvidara”.

Los casos de Araceli (generación 2009-2012) y Arturo (generación 2015-2018) se oponen un poco al de Hermelinda (generación - 2011-2014), ya que ellos le ponen énfasis en regresar a vivir a su comunidad y hacer vida familiar allá; con ello sale a cuento su aprendizaje en el BIC de que deben inmiscuir a sus hijos en las costumbres y tradiciones de su pueblo, ello implica la enseñanza del mazateco. Araceli menciona que fue a la Ciudad de México, sin embargo, allá la vida le pareció pesada, al terminar un curso de estilismo decidió regresar a Mazatlán y poner su estética: “la vida en la ciudad es pesada, no me acostumbré y ahora que tengo a mi nena, mejor me vine para acá. Aquí están mis papás y me apoyan, sobre todo que mi hija ya empezó a ir a la escuela”. Al preguntarle a Araceli (generación 2009-2012) sobre cómo ve que su hija aprenda mazateco ella comenta: “si estoy de acuerdo, de hecho sus abuelos le hablan en mazateco, y está bien, porque así no muere nuestra lengua. De hecho, va a una primaria bilingüe y pienso que vaya al BIC como yo, para que aprenda bien a leer y escribir en mazateco”. Araceli, aunque no lo expone de manera explícita maneja un discurso de interés porque su hija aprenda mazateco a partir de lo aprendido en el BIC. Por su parte, Arturo (generación 2015-2018) explica que el BIC fue importante para que tomara la decisión de irse a estudiar en la UESA; su idea es regresar a su comunidad a vivir. Lo que contempla es llevar una vida comunitaria y apoyar a su comunidad [como profesionista] al mencionar acerca de la situación de los hablantes de la lengua mazateca, Arturo menciona: “ya cada vez hay menos, en el BIC hicimos un estudio de quienes hablan el mazateco y vimos que ya la mayoría de los que lo hablan son viejitos y solo unas generaciones de adultos, ya los de la primaria y secundaria no lo saben y mucho menos lo quieren aprender, creo que les da pena, pero viene de casa”. Al respecto, él menciona que como papá tiene planeado enseñarles a sus hijos la lengua materna: “pienso

que sí, porque se está perdiendo, como le decía de la investigación que hicimos, llegamos a la conclusión que debemos enseñarles la lengua a las nuevas generaciones”.

En este sentido va Víctor (generación 2010-2013), quien menciona que en el BIC le hicieron proponerse enseñar a sus hijos el mazateco: “cuando íbamos al BIC nos decían los maestros que si no hablábamos la lengua a los niños se iba a perder, porque ya nadie la quiere hablar. Por eso nos comentaban, si en algún momento de su vida deciden casarse y tener hijos, tengan en mente enseñarles mazateco, porque eso va a hacer que su lengua no muera y [e] igual enséñenles que lo deben enseñar a las otras generaciones, así es como sobrevive nuestro mazateco”.

Causa relevancia mencionar los casos de Carolina (generación 2014-2017) y Emmanuel (generación 2014-2017), quienes no saben hablar mazateco, pero según ellos asistir al BIC les despertó la idea de que sus hijos lo aprendan.

Carolina (generación 2014-2017) expresa que el aprendizaje de la lengua materna es un conocimiento interesante y que es parte de su comunidad. En este sentido, menciona que a ella le sirvió el BIC como manera de introducirse a la lengua materna, ya que en su casa nadie habla mazateco. De acuerdo con Carolina su experiencia en las clases de mazateco le dieron la pauta para que tomara en cuenta que sus hijos lo aprendan: “me gustaría que mis hijos lo aprendan, me parece un conocimiento importante para los que vivimos en Mazatlán, para que no se pierda el conocimiento de los de acá. Por ejemplo, yo ya no hablo mazateco y es como si no fuera de acá”. Carolina menciona que tiene pensado vivir en Mazatlán, por lo que posiblemente le sea posible que sus hijos aprendan mazateco. También, comparte que a su novio lo conoció en la Ciudad de México y parece que con él se casará, ante ello se le cuestiona si él estaría de acuerdo con que sus hijos aprendan mazateco, a lo que Carolina menciona: “pienso que sí, no creo que se oponga, porque sería algo mío. Además, él es de mente abierta, no creo que se oponga. Sobre todo si le digo que es una lengua de mi pueblo”.

La idea de que los hijos de Emmanuel (generación 2014-2017) aprendan mazateco suena más como un objetivo difícil de cumplir, esto resuena en su mente al preguntarle por la situación lingüística de su hija: “como dije, el BIC me dejó la espina de aprender mazateco, ahora quisiera que mis hijos lo aprendan, bueno mi hija. Pero te seré sincero acá en la ciudad ya no lo hablan y yo no se lo puedo enseñar. Mis tíos que lo hablan un poquito viven lejos, entonces está difícil que mi hija lo aprenda. Pero si me gustaría que ella lo aprendiera”.

Los casos de Carolina (generación 2014-2017) y Emmanuel (generación 2014-2017) ilustran la idea que despierta el BIC en las nuevas generaciones de mazatecos respecto a su lengua indígena; aunque no saben su lengua materna, los lleva a interesarse por ella al grado que piensan en que sus hijos la aprendan. Sin embargo, para cumplir el objetivo tienen que pensar en quedarse a vivir en Mazatlán, ya que ahí tienen quien pueda enseñarles a sus hijos la lengua materna (escuela y familiares); el problema surge para los que migran a la ciudad sin saber mazateco, ya que en la ciudad no hay escuelas bilingües que contemplen al mazateco, por lo que el que sus hijos aprendan su lengua materna se convierte en un objetivo difícil de cumplir.

7.3 Territorio

Ahora conozco mi municipio

Algunos egresados mencionan que su asistencia al BIC fue significativa, ya que les permitió conocer su municipio; Yenith (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007), Trinidad (generación 2015-2018), Miriam (generación 2013-2016) y Abel (generación 2010-2013) comparten que recorrieron las diferentes agencias y pequeñas rancherías que conforman Mazatlán Villa de Flores, lugares que si no hubiera sido por su asistencia al BIC no conocerían.

Yenith (generación 2001-2004) explica que al asistir al BIC los llevaban a las agencias para realizar prácticas en el campo o para realizar ciertos proyectos con las personas de la comunidad. A ella se le quedó el recorrer las comunidades: “me gustó mucho que en el BIC nos llevaban a visitar a las comunidades, eso fue muy bueno para mí, eso siento, ya que creo que si no hubiera sido por la prepa

no conocería La Toma o San Simón, que iba a ir a hacer hasta allá, sino tengo familia y uno está más abajo de Mazatlán”. Yenith comenta que para ella fue satisfactorio los recorridos en el BIC, porque “*ahora conozco mi municipio*”.

Por su parte, Lourdes (generación 2004-2007) rememora una clase en la que la llevaron a conocer ciertos límites de su comunidad: “hicimos una excursión con los compañeros, ahí un profe nos iba explicando los límites de nuestro municipio, fuimos a varios lugares. Me acuerdo que nos íbamos a acampar tres días y ahí íbamos checando los linderos de todo el municipio. Eso me dejó el BIC, conocer los límites de Maza[tlán]”. De acuerdo con Lourdes, les platicaba a sus papás sobre las excursiones que emprendía en el bachillerato y su papá le complementaba: “está bien, para que conozcas bien donde están los límites, porque luego los de otros municipios quieren tomarlos para sembrar o abrir carretera”. Mi papá conocía muy general los linderos, como él no fue al BIC, el los conoció porque iba a hacer *tequio*”.

Por su parte, Miriam (generación 2013-2016) complementa que en el BIC hicieron un mapa de colindancia de su municipio: “en una clase nos pusieron a hacer como un mapa de acá de Mazatlán, nos llevaban de excursión e íbamos trazando el mapa. Según el profe, con la intención que se nos quedara claro los límites del municipio para conocerlo. La verdad fue una experiencia bonita, porque yo ni idea de los límites de acá. Al final, hicimos una tipo maqueta de las agencias y carreteras del municipio”.

Los casos de Yenith (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007) y Miriam (generación 2013-2016) muestran una trascendencia del BIC que a la primera reflexión suena superficial: el conocimiento territorial de su municipio. Sin embargo, cobra relevancia si indagamos qué algunas personas no conocen las comunidades que conforman su municipio: “en las pláticas con oriundos de Mazatlán, algunos mencionan que no conocen las agencias que conforman al municipio. Solo unos cuantos comentan conocer de manera general las agencias por su asistencia a los bailes” (N20-04-2019).

En otros casos, la asistencia al BIC no solo les otorgó el conocimiento territorial de su municipio. También, los hizo conscientes de la biodiversidad que

conforma a su municipio, revisemos a detalle las expresiones de Trinidad (generación 2015-2018) y Abel (generación 2010-2013).

Trinidad (generación 2015-2018) expresa que en su estancia al BIC realizaban recorridos por las distintas agencias: “lo que me gustaba era ir a las agencias, porque convivíamos con mis compañeros y además, conocíamos los lugares”. Ella expresa algo que le llamó la atención: “en los recorridos me di cuenta de que Mazatlán tiene diversos climas. Recuerdo que una vez, el profe que nos llevó nos preguntó qué nos había parecido. Yo le dije que los diferentes climas que hay en Mazatlán. Por ejemplo, en San Simón hace más calor que en Mazatlán y en La Ihualeja todo el tiempo hace frío”.

Por su parte, Abel (generación 2010-2013) lo observa desde el punto de vista agropecuario: “cuando íbamos a las comunidades nos explicaba el profe el tipo de suelo y clima del lugar, con la intención de ir viendo que se daba allá. El profe nos hacía que sintiéramos *la* clima del lugar e ir haciendo una lista de lo que podríamos sembrar. Pienso que eso ayuda mucho, porque había compañeros que son de esas agencias y empezaban a ver que podían sembrar”. Al preguntarle a Abel sobre si recordaba alguna clase en la que le comentaran el tipo de siembra según la comunidad, él responde: “en San Simón, cuando fuimos recuerdo que como allá hace más calor que acá [Mazatlán], pues vimos que ahí se da la sandía, entonces mis compañeros de allá empezaron a sembrar sandía”. Abel rememora dicho episodio del BIC, ya que indica: “yo vendo algunas frutas o verduras los domingos en el mercado, y ya sé dónde ir a conseguirlas; voy a San Simón por sandía, melón, mango y papaya, ya en los pueblos de acá arriba compro aguacate”.

Lo que comparten Trinidad (generación 2015-2018) y Abel (generación 2010-2013) es importante, ya que en las visitas que realizaron a las comunidades conocieron la diversidad climática de su municipio y con ello también los tipos de cultivos que se pueden sembrar en las diferentes comunidades.

Tenemos que cuidar nuestra tierra

Parece que las excursiones y las diferentes clases en el BIC llevaron a que los egresados construyeran un interés por cuidar la naturaleza de su municipio. Lo anterior es expresado por Yenith (generación 2001-2004), Lourdes (generación 2004-2007), Elizabeth (generación 2015-2018), Trinidad (generación 2015-2018), Celso (generación 2001-2004), Óscar (generación 2001-2004), Abel (generación 2010-2013) y Arturo (generación 2015-2018).

Yenith (generación 2001-2004) y Lourdes (generación 2004-2007) comparten que en el BIC llevaron clases sobre el cuidado de los recursos naturales de su municipio. Yenith indica: “en las clases nos enseñaban a que debíamos cuidar nuestra tierra, hoy se está viendo que dejamos basura en cualquier lado. Por ejemplo, cuando nos llevaron al campo de excursión encontramos botellas de refresco. El profesor nos explicó que no debíamos dejar ese tipo de plástico, porque ensucia el paisaje de nuestros campos y lo contamina. Por eso, en el BIC hacíamos equipos y salíamos con un *costal* a recoger la basura de los caminos”. Según Yenith, este tipo de actividades la llevaron a tomar consciencia de la importancia del cuidado de los recursos naturales de su municipio. El caso de Lourdes parece interesante, ya que un pequeño curso del uso de pañales ecológicos recibido en el BIC la hizo tomar consciencia de la importancia de cuidar el medio ambiente de su municipio: “recuerdo que nos dieron una clase sobre los pañales ecológicos, en ese tiempo no le tomé importancia, porque no tenía ni la idea de tener hijos. Ya cuando me casé me acordé; en una de esas que fui a la ciudad compré diez pañales ecológicos y los empecé a usar. Recuerdo que esa plática nos la dieron para que no hiciéramos tanto gasto y no contamináramos, pienso que sí funcionó, porque uno se ahorra mucho dinero. Ahora esos pañales los ocupa un sobrino que tengo [risas]”. Aunque Lourdes en su discurso le da mayor importancia al aspecto económico, también en su expresión se encuentra presente el cuidado del medio ambiente de su comunidad. En la conversación, Lourdes agrega que cuando fue asesora de la presidenta del DIF de Mazatlán pidió que se llevara el curso de uso de pañales ecológicos a las diferentes agencias que conforman su municipio.

Por su parte Celso (generación 2001-2004), Óscar (generación 2001-2004) y Elizabeth (generación 2015-2018) aluden a las actividades de reforestación que realizaban en el BIC, según ellos esas prácticas les enseñaron que deben preservar sus bosques. Celso y Óscar rememoran un proyecto que realizaron sobre la tala inmoderada de árboles en Mazatlán. Óscar (generación 2001-2004) lo comparte de la siguiente manera: “en el BIC hicimos un proyecto sobre el corte de árboles de acá de Mazatlán, recuerdo que en esa vez lo hicimos todos los de la generación. El proyecto consistió en ver la situación del corte, cuántos árboles talaban al mes. La cuestión es que llegamos a visualizar que en 15 años íbamos a deforestar todo un cerro. Recuerdo que le entregamos al presidente la situación y dijeron que iban a hacer algo, lo llevaron a la asamblea y pararon un poco, ahorita se hace pero menos, se corta y se plantan árboles”. Por su parte, Celso (generación 2001-2004) [compañero de generación de Óscar] alude al proyecto mencionando: “fue una buena experiencia, porque nos llevaron a ver cómo estaba quedando el cerro. Los profesores nos decían que esa materia prima se iba a terminar y nos íbamos a quedar sin los paisajes. Afortunadamente se logró controlar el corte de árboles”. Según Celso, ahora como profesor del BIC, él junto con sus compañeros impulsan ciertas actividades para el cuidado del medio ambiente de su municipio; Celso lo indica de la siguiente manera: “en el BIC contemplamos hacer actividades con las comunidades, sobre todo respecto al cuidado del medio ambiente y de información a los estudiantes, *tenemos que cuidar nuestra tierra*”.

En este sentido, Elizabeth (generación 2015-2018) que pertenece a una generación reciente confirma las actividades que menciona Celso: “cuando iba al BIC nos llevaban a reforestar a diferentes lugares de la comunidad. A mí me tocó reforestar una parte del pareja de La Ihualeja, la mayoría de los arbolitos que sembramos va creciendo y eso causa satisfacción”. Parece que este tipo de actividades de reforestación son comunes en el BIC, ya que “merodeando la red social (Facebook) del BIC, es posible observar fotos de estudiantes que se encuentran reforestando” (N15-02-2023). Al parecer reforestar ha tenido trascendencia, ya que los egresados mencionan que les ha hecho valorar la

riqueza ambiental de su municipio, en palabras de Elizabeth: “la verdad paso por donde reforestamos y me doy cuenta que debemos cuidar nuestra naturaleza, porque si no somos nosotros ¿quién lo va a hacer?”.

La idea de cuidar el medio ambiente de su municipio se encuentra de manera explícita en los discursos de Trinidad (generación 2015-2018), Abel (generación 2010-2013) y Arturo (generación 2015-2018).

Trinidad (generación 2015-2018) menciona que en el BIC recibía pláticas sobre el cuidado de la tierra, estas enseñanzas las utiliza en el trabajo como supervisora de apoyos al campo: “hay cosas que me enseñaron en el BIC y me ayudan en mi trabajo al supervisar la siembra, en eso yo reviso que la siembra no tenga tanto químico, porque como nos decía un profe en el BIC, también es dañino para la tierra. Esto se lo comento a los dueños de los sembradíos y les hago ver que si usan mucho químico gastan su tierra y después ya no van a tener donde sembrar. Muchos no tienen esa idea, ocupan mucho químico, pero creo que es importante, porque así cuidamos nuestro campo”.

Por su parte, Abel (generación 2010-2013) indica que en su siembra aplica diversas técnicas que le enseñaron los profesores del BIC: “a la siembra le echo biol [fertilizante casero que le enseñaron a hacer en el BIC]”. Al preguntarle sobre por qué emplea dicho fertilizante, Abel contesta: “porque me sale más económico. Además, porque así cuidamos la tierra, no hay consecuencias ambientales”. Aunque Abel no indica de manera explícita que esta reflexión provenga de su paso por el BIC, parece evidente al compararlo con los discursos de otros egresados.

Por su parte, Arturo (generación 2015-2018) enuncia de manera explícita su interés por cuidar el medio ambiente de su comunidad: “a mí me interesa mucho eso, la preservación de la biodiversidad de Mazatlán, eso lo venía viendo desde el BIC y ahorita en la universidad nos enfocamos en eso, en desarrollar proyectos sustentables que no *degraden* el medio ambiente”. A lo que complementa: “cuando egrese de la universidad quiero dedicarme a realizar proyectos en mi comunidad, porque para eso estoy estudiando”.

La implementación de pláticas (en clase), pequeños cursos (como el del uso del pañal ecológico) y acciones de reforestación en distintas comunidades y áreas del municipio parece que trasciende, consiguiendo que los egresados configuren el interés de cuidar el medio ambiente de sus comunidades.

7.4 Agencia intraétnica⁶⁸

Lo nuestro no es lo único

Algunos egresados mencionan que la formación recibida en el BIC les permitió acercarse a escenarios de vida diferentes a las maneras en que viven en su comunidad. Esto lo comparte Epifania (generación 2001-2004), Celso (generación 2001-2004), Edgar (generación 2011-2014), Teodomiro (generación 2011-2014) y Óscar (generación 2001-2004).

Según Epifania (generación 2001-2004) asistir al BIC le permitió “*darme cuenta de que lo nuestro no es lo único*”. A Epifania la asistencia al BIC le ayudó a ampliar su conocimiento sobre otras comunidades indígenas que aún conservan sus maneras de vida: “la verdad yo desconocía que había otras culturas como la de Mazatlán; en el BIC fue donde en las clases nos enseñaban otras formas de vida indígena. Los profesores nos decían que pensáramos las diferencias y similitudes con ellos, por eso le digo, me di cuenta de que *lo nuestro no es lo único*”.

El caso de Teodomiro (generación 2011-2014) es similar al de Epifania, para él fue satisfactorio asistir al BIC, porque lo acercó a otras maneras de vida indígena. Pero lo interesante es que ese aprendizaje lo compartía con sus familiares que también opinaban al respecto: “siempre les decía a mis papás lo que veíamos en las clases en el BIC, y una de esas cosas fue la de la manera en que viven otros pueblos como Mazatlán, eso me pareció bueno, porque así no te sientes que solo Mazatlán tiene sus costumbres y tradiciones, hay otros pueblos

⁶⁸ En las conversaciones con los egresados del BIC -aquí presentados- surge que ellos reflexionan sobre su propio grupo étnico, por lo que se agrupan los casos mediante la categoría analítica “agencia intraétnica”. Esta categoría analítica surge del trabajo de campo y a partir de la lectura de Mira (2021), quien habla de una agencia inter étnica que construyen universitarios indígenas para tomar posicionamiento y reflexiones de su grupo étnico frente a otros.

que son de otros países con los que compartimos características. A mi papá le gustaba que le contara eso, como él no siguió estudiando”.

Por su parte, Celso (generación 2001-2004) comparte que para él asistir al BIC le permitió pensar a su pueblo dentro de muchos pueblos que tienen ciertas características particulares: “me parece que el BIC si es muy importante, porque ayuda a pensar bien nuestra comunidad mazateca. Yo antes pensaba que *mazateco* es por Mazatlán y no, es para nombrar a todas las comunidades de la región que hablan mazateco. El mazateco lo hablan varios pueblos de la región, por eso hacen mal quienes piensan que por nosotros es sierra mazateca, muchos señores grandes tienen esa idea, y están mal”. Celso menciona una noción frecuentemente compartida por los pobladores del municipio. Sin embargo, el asistir al BIC le ayudó a pensar más ampliamente y llegar a la conclusión que la cultura mazateca se extiende a varios pueblos, no solo a Mazatlán Villa de Flores.

A Edgar (generación 2011-2014) lo que le llamó la atención de las clases del BIC tiene que ver con su afinidad profesional: “a mí lo que me gustaba son las clases de salud comunitaria, porque siempre mi interés se basó en estudiar enfermería. Ahora que me pregunta si pienso que el BIC nos amplió la mirada de ver a nuestro pueblo; yo pienso que sí, en eso de las curaciones, porque acá tenemos nuestras formas de curar con hierbas, pero no son las únicas. Por ejemplo, en el BIC un profe nos puso a investigar para qué servían las plantas como ruda y esas y empezamos a ver que en otros pueblos las plantas que nosotros ocupamos para unas enfermedades, en otras las ocupan para enfermedades diferentes”.

En su caso, Óscar comparte que el BIC fue fundamental para acercarse a la manera en que se organizan otras comunidades: “hay muchas semejanzas en los pueblos; acá hacemos las *faenas* y en otros pueblos hacen lo mismo, pero le llaman de otra manera. Tuvimos a un profe que recuerdo que nos dijo que fue a Brasil, en donde igual que acá se organizan para hacer sus *faenas*. Eso me llamó la atención, porque no somos los únicos con identidad propia”.

En los casos relatados se observa cierta trascendencia del BIC, ya que se encuentra generando en ellos una apertura hacia visiones distintas a las de su comunidad. Cabe resaltar que la mayoría que alude a esta expresión son egresados de las primeras generaciones, esto tal vez se deba a que son los primeros en sus familias en acceder al bachillerato, porque la migración a la ciudad fue aplazada hasta después de culminar el BIC o debido a que no tuvieron acceso a las nuevas tecnologías de la información desde pequeños.

Hay que cambiar muchas cosas

La asistencia al BIC no solo enseñó a los egresados que hay comunidades indígenas semejantes y diferentes a Mazatlán Villa de Flores. También, les aportó elementos para construir críticas hacia la organización social y política, esto los llevó a la noción de que *hay que cambiar muchas cosas*.

Algunos egresados mencionan que en las clases del BIC reflexionaron sobre el *machismo* que se vive en las comunidades:

Según Epifania (generación 2001-2004): “en el BIC un profesor nos decía que en las comunidades en las que ha trabajado se ha dado cuenta que son lugares *machistas* y que debíamos cambiar eso. Pienso que acá igual son *machistas*, porque en la casa la mujer hace todo, mi papá toma la decisión en todo y eso pasa en las reuniones del pueblo. En mi caso, yo si voy a alguna asamblea sea de lo que sea hablo, expreso mi punto de vista, no que otras señoras, solo agachan la cabeza”.

Por su parte, Yenith (generación 2001-2004) comparte que: “en el BIC nos hablaban mucho de que las mujeres teníamos los mismos derechos y que debíamos defenderlos, eso es algo que vengo observando en mi pueblo. Ahora que estoy al frente del Instituto Municipal de la Mujer [IMM] busco que se defiendan los derechos y que haya más participación de la mujer”.

Lourdes (generación 2001-2004) comenta “Si me ayudó el BIC, porque ahí nos daban pláticas de que había que cambiar muchas cosas como es el *machismo*. Un profe nos dijo que había comunidades más machistas que Mazatlán, en donde vendían a las mujeres. En mi caso yo aprendí que eso no

está bien, en mi casa le decía a mi papá que eso no estaba bien, ya cuando me casé si vi que mi esposo se implicara en cosas de la casa, no por ser hombre no debía lavar los platos. De hecho, fue una de las cosas por las que me separé de él, era muy *machista*, no quería que trabajara, eso está mal, le dije no”.

Las enseñanzas que recibieron Epifania (generación 2001-2004), Yenith (generación 2001-2004) y Lourdes (generación 2001-2004) las llevaron a participar activamente en la toma de decisiones de su municipio; “algunas mujeres han contendido para ser presidentas (aún sin resultados positivos) del municipio” (N06-05-2019), en los cargos municipales que ocupan empiezan a realizar diversas actividades en favor de otorgar igualdad y equidad a las mujeres de las agencias. En las familias que forman las egresadas del BIC empiezan a fomentar la igualdad en la toma de decisiones y de las actividades familiares al grado -como sucede con Lourdes- que las lleva a entrar en conflicto con sus parejas.

Cabe señalar que solo Óscar (generación 2001-2004) y Celso (generación 2001-2004) expresaron que el BIC los llevó a reflexionar sobre la importancia de erradicar el *machismo* en su comunidad:

Óscar (generación 2001-2004) menciona que: “en el BIC nos enseñaron que el *machismo* no es bueno, que debemos tratar bien a las mujeres, porque en las comunidades se les trata mal, que debemos cambiar eso. [...] Pienso que sí me ayudó, porque al compararme con compañeros que no fueron al BIC o solo fueron un semestre aún se sienten con esa gana de ser *machismo*”.

Celso (generación 2001-2004) expresa que en el BIC recibió información sobre la importancia de mirar a las mujeres como iguales. Sin embargo: “es algo muy difícil de cambiar, acá mi pueblo es muy *machista*, pero hacemos lo que está en nuestras manos. Acá ya se lanzó una mujer para presidenta, pero no ganó, por lo mismo que es mujer”. De acuerdo con Celso, él como profesor del BIC sigue promoviendo la igualdad e inclusión de la mujer en su pueblo: “les damos pláticas a los estudiantes [del BIC] para que vayan cambiando su mentalidad *machista*, porque hasta las mujeres promueven el *machismo*, como así van

creciendo ellas están dentro de ese círculo y entonces con las pláticas y ejemplos tratamos de que vayan cambiando”.

Las reflexiones sobre la igualdad de género que recibieron los egresados durante su paso como estudiantes del BIC no solo los ha llevado a reflexionar y criticar las condiciones de género desiguales que vive su municipio, sino a empezar a realizar acciones que impliquen mayor participación de la mujer en la vida pública y familiar de las mujeres mazatecas.

Otro de los temas que los egresados reflexionan tiene que ver con las maneras de pensar de sus paisanos. Según Carolina (generación 2014-2017) y Emmanuel (generación 2014-2017): “hay que cambiar la mentalidad de la gente, porque acá son muy cerrados”.

Emmanuel (generación 2014-2017) comenta que la escuela en general ayuda a que las personas sean tolerantes ante ideas diferentes: “pienso que no solo el BIC, a mí en lo personal me ayudó la escuela en general, siento que de ahí viene que trato de ser tolerante. Aunque en el BIC lo vimos directo. Siento que eso falta acá, como la mayoría de la gente solo fue a la primaria son cerradas, no dialogan e incluso hasta te dejan de hablar”. Por su parte, Carolina (generación 2014-2017) alude a la falta de tolerancia a profesar una religión diferente a la religión dominante en la población: “acá son muy cerrados, eso debe cambiar, porque no son tolerantes. A mí familia que se cambió de religión nos dejaron de hablar varios amigos, nos dejan fuera de la toma de decisiones de la comunidad, nos apartan. Con decirle que cuando entró otra religión diferente a la católica nos querían mandar a otro lado a vivir, eso es falta de tolerancia”. Al preguntarle a Carolina si el BIC puede estar aportando elementos para tolerar la diferencia de pensamiento, ella contesta: “pienso que sí y mucho, porque por ejemplo en el BIC ves que no solo tu pensamiento es válido, allá hacíamos debates y el profesor nos decía que, aunque no pensáramos lo mismo podíamos llevarnos. Eso lo pienso en mí actuar, a mí si alguien piensa diferente le hablo, no pasa nada, eso no me hace volverme como el otro. Por ejemplo, yo saludo a mis tías católicas, aunque ellas a mí no”.

Asimismo, los egresados aluden a que habría que modificar ciertos aspectos de la organización política. Según Betsabé (generación 2015-2018) y Celso (generación 2001-2004) en el BIC reflexionaron sobre los *usos y costumbres* y llegaron a la noción que deben cambiar muchas cosas.

Betsabé (generación 2015-2018) expresa que: “en el BIC revisamos todo eso del sistema normativo indígena; vimos cómo se viven los *usos y costumbres* en acá en Mazatlán. Recuerdo que hicimos equipos y exposiciones del tema. Llegamos a la conclusión que a los jóvenes nos dan poca participación y que todo se basa en los adultos. A nosotros los jóvenes nos tienen siempre como mandaderos o para apoyar a cierta documentación, pero nuestra opinión no cuenta mucho”. De acuerdo con Betsabé esto debe cambiar: “pienso que no debe ser así, porque cómo vimos en el BIC, nosotros ya tenemos un poco de más conocimiento por ir a la escuela y podemos aportar más que solo ser mandaderos”.

En su caso, Celso (generación 2001-2004) comenta que: “en el BIC enseñan todo eso [alude también a su experiencia como profesor del BIC] del funcionamiento del sistema normativo interno, porque Mazatlán es un municipio indígena que se organiza de esa manera. Acá uno debe hacer *faena* y participar en algún cargo o comité del pueblo, si quieres ser presidente acá si te dicen: “este no quiere servir, se quiere servir [risas]”. Según Celso, esta manera de organización es acertada, siempre y cuando la gente esté preparada: “en el BIC recuerdo que hicimos una tabla de organizaciones políticas que existen y llegamos a la conclusión que tanto la democracia, como el sistema normativo interno funciona siempre y cuando la gente tenga conciencia de no vender su voto, porque, aunque tengamos una organización [política particular] no quita la corrupción”. En la plática con Celso dimos cuenta que su reflexión se encuentra presente debido a su experiencia como candidato a la presidencia municipal: “fui candidato, teníamos buen proyecto ya estaba la gente para apoyarnos, pero días antes otro candidato empezó a repartir dinero y se fueron con él. Por eso le digo que hace falta hacer conciencia”.

Las expresiones de este grupo de informantes permiten observar una trascendencia interesante: los egresados buscan retomar e incorporar ideas diferentes a las de su comunidad con la finalidad de actualizar y enriquecer su organización política específica.

7.5 Conclusiones del capítulo

De acuerdo con las experiencias expuestas a lo largo del presente escrito, es posible afirmar que el BIC como “estrategia etnificante” (Dietz, 2012) trasciende más de lo previsto por la institución. En general, el paso por el BIC consigue el reconocimiento identitario, el fomento y fortalecimiento de la lengua indígena y de los elementos culturales (CSEIIO, 2019). Veamos en síntesis cómo se desarrolla lo anterior.

Las clases de historia recibidas en el BIC fueron importantes ya que ellas impregnaron cierto empoderamiento que lleva a los egresados a reconocerse como indígenas. Además de ello, los incentiva a querer servir a su pueblo, algo muy presente en los jóvenes indígenas que logran acceder a la escuela (Pacheco, 2016). A la mayoría de los egresados los ayuda a comprender las costumbres de la comunidad. Causa relevancia que al compararse con personas de la comunidad que no estudiaron el BIC, los egresados llegan a mencionar que no tienen identidad, esto porque no conocen la justificación del ser mazateco. Lo anterior se asemeja a los relatos de egresados compilados por Maldonado y García (2013), solo difieren en que los egresados entrevistados en este estudio no exponen errores referentes a la vinculación entre la escuela y la comunidad, además de la preparación pedagógica para la enseñanza de temas específicos de la comunidad, como es la lengua indígena. Esto puede deberse a que la mayoría de los profesores del BIC de Mazatlán Villa de Flores se encuentran arraigados en la comunidad, algunos son oriundos o han formado familia en el municipio.

Lo anterior confirma lo encontrado por diversos estudios que indagan las experiencias de egresados de centros escolares o instituciones con enfoque intercultural, étnico o comunitario; el procurar una formación étnica en personas

indígenas desarrolla en ellos una agencia que se traduce en el autorreconocimiento positivo de su etnicidad (González, 2008; 2013; 2014; 2016; Mira, 2021). Esto es significativo en cuanto “aspira a romper con los efectos históricos que ejerce el racismo y los sistemas de relaciones inter étnicas sobre su grupo social” (Mira, 2021, p. 11). Además de lo anterior, en los egresados del BIC de Mazatlán es posible notar una especie de “agencia intraétnica”, pues los egresados reflexionan acerca de sus propios elementos culturales (los cuestionan o los reelaboran). Por ejemplo, los egresados aluden a que el BIC les permitió conocer culturas diferentes y semejantes a su comunidad; a algunos los lleva a reflexionar y retomar ideas diferentes. Lo anterior parece romper el carácter etnocéntrico con el que muchas veces se observa a las comunidades y sus proyectos educativos locales. Cabe señalar un aspecto de suma importancia, el BIC aporta a los egresados elementos para cuestionar la situación de desigualdad de género que viven en su comunidad; en específico, para las mujeres trasciende en la búsqueda de mayor participación en las decisiones familiares y comunitarias, lo que lleva a confirmar que la escolarización de jóvenes indígenas reconfigura y transforma sus representaciones y condiciones en su comunidad (González, 2016). En general, el BIC se encuentra promoviendo un “diálogo intercultural” que genera respeto y valoración de las diferencias (Ortelli y Sartorello, 2011).

El “diálogo intercultural” que se encuentra fomentando el BIC proviene de la integración entre lo local y la valoración de conocimientos e instrumentos de la modernidad (Weiss, 2006). Sin embargo, cabe señalar que la integración no se da en todos los aspectos, ya que algunos egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores critican la orientación de formarlos laboralmente solo para el trabajo agropecuario (Auli y De Ibarrola, 2022). Y es que el BIC enfoca solo como un atributo étnico a la formación para el trabajo Y es que el BIC solo concede a la formación para el trabajo atributos étnicos, buscando generar arraigo de los egresados en su comunidad. Sin embargo, con ello deja de lado los procesos de migración que viven las comunidades indígenas.

La migración y la presencia -cada vez más fuerte- de elementos externos a las comunidades indígenas pone en duda su mantenimiento y preservación. Ante ello, el BIC trasciende en los egresados al haberles proporcionado una formación que fortalece su lealtad étnica (González, 2014); en los ejemplos expuestos aquí se evidencia cómo los egresados migran a la ciudad y llevan consigo sus tradiciones. Algunos egresados que migran a la ciudad junto a sus familias tienen la iniciativa de que sus hijos aprendan su lengua indígena y cultura (véase el caso de Emmanuel generación 2014-2017). Sin embargo, en la ciudad son contadas las escuelas que ofrecen un enfoque intercultural, por lo que lleva a pensar con seriedad la importancia de generar una política educativa intercultural alóctona (Dietz y Mateos, 2011), con la intención de que no se pierdan los resultados conseguidos en egresados que migran a la ciudad y que buscan transmitir a sus hijos los elementos culturales del grupo étnico al que pertenecen.

Parece importante dar un espacio concreto a la categoría sobre el “fortalecimiento y revitalización lingüística”. Todos los egresados de las primeras generaciones que saben hablar su lengua indígena mencionan que en el BIC se acercaron a la escritura de su lengua. También, les dio la seguridad de hablar su lengua indígena fuera de su comunidad; esto es relevante, porque combate el rechazo por parte de algunos indígenas de hablar una su lengua indígena en la ciudad (véase Hernández-Rosete y Maya, 2016). Por su parte, a los egresados de generaciones recientes, su paso por el BIC hace que reflexionen acerca de la pérdida de su lengua indígena (la mayoría ya no la habla), al grado que buscan aprenderla. Algunos egresados cuestionan a sus padres respecto a la no transmisión del mazateco, pero también se dan cuenta que el BIC los hizo reflexionar sobre su condición lingüística al darse cuenta de que entienden, aunque no hablan mazateco. Esto es muy parecido al cuestionamiento que hacen jóvenes indígenas guaraníes analizados por Gandulfo (2018) y Gandulfo y Alegre (2019). Sin embargo, las nuevas generaciones que ya no hablan mazateco indicaron tener el objetivo de que sus hijos lo aprendan, lo cual es una expectativa poco probable, pero sugerente.

Respecto a la categoría analítica sobre “territorio” es interesante que los egresados mencionan que el BIC les abrió la posibilidad de conocer las comunidades y con ello los límites o colindancias de las comunidades rurales-indígenas. Las diferentes expediciones que realizaron durante su estancia en el BIC los lleva a la expresión “*tenemos que cuidar nuestra tierra*”. Lo anterior es interesante en términos que puede potenciar proyectos para el cuidado del medio ambiente en las comunidades rurales-indígenas, parecido a los proyectos de protección ante la tala inmoderada de árboles que se encuentran desarrollando algunos jóvenes rurales-indígenas escolarizados (Pérez Ríos, 2020).

Para finalizar, cabe recalcar que la trascendencia étnica que se encuentra consiguiendo el BIC en sus egresados suma elementos al fortalecimiento del “Estado étnicamente situado” que constituye México (Bertely, 2019).

8. Conclusiones generales: la trascendencia de la escolaridad media superior en la vida de los egresados

Una investigación previa en la que utilicé por primera vez el enfoque etnográfico me enseñó que la etnografía transforma a las personas que la practican (Rockwell, 2009); esa investigación me ayudó a matizar interpretaciones sobre la manera en que viven la escolaridad y el trabajo jóvenes rurales (Auli, 2018; 2021). Es decir, las interpretaciones iniciales cambiaron o se hicieron más sostenibles a partir de poner en diálogo el referente empírico e investigaciones realizadas sobre el tema; fui de anticipaciones de sentido a comprensiones más logradas (Weiss, 2017a). Sin embargo, me di cuenta de que las comprensiones más logradas se convirtieron en cierto modo en prejuicios, los cuales se hicieron fuertes y difíciles de poner en duda, debido a que ya había de por medio una reflexión *científica*.⁶⁹ En ese sentido, la presente investigación con enfoque etnográfico puso en duda mis reflexiones científicas producto de la investigación previa antes reseñada, por lo que me deja una nueva enseñanza: la etnografía no nos lleva a confirmar lo que ya sabemos, sino a desestabilizar lo que uno pensaba que ya sabía (Ingold, 2018).

Al final de cada capítulo de hallazgos (5, 6 y 7) planteo las conclusiones concernientes al tema analizado. Aquí planteo reflexiones que atraviesan a todos los temas analizados a lo largo de la investigación. Termino este apartado, y el informe general de la investigación con reflexiones amplias sobre la trascendencia de la escolaridad media.

El bachillerato como elemento que dinamiza la vida de los egresados

La mayoría de los egresados del BIC son los primeros en sus familias en culminar estudios de ese nivel. Al egresar la mayoría migró a la ciudad para trabajar. La presencia del bachillerato reafirma la idea de migrar, pero con nuevos motivos o posibilidades, esto se evidencia cuando indican que en el bachillerato sus profesores les decían: “para salir adelante o conocer más debemos salir de acá”.

⁶⁹ Me refiero a que fueron producto de una investigación científica.

En algunos casos haber cursado el bachillerato les impregna la idea de migrar para seguir estudiando; esto confirma lo expuesto por Pérez Expósito (2006; 2010) que la escolaridad potencia la migración de las personas rurales. Además, la migración se debe a las escasas oportunidades laborales y escolares del municipio.

El bachillerato cursado lo expresan los egresados que continuaron estudios universitarios, ya que mencionan estos estudios les aportaron conocimientos en investigación y temas relacionados específicamente con las profesiones que eligieron, la mayoría cursó estudios relacionados con la agricultura o interculturalidad. También, mencionan debilidades en cuanto a redacción y lectoescritura. Para el caso de los egresados que no siguieron estudios universitarios, parece que el bachillerato adquiere una trascendencia respecto al desempeño y mejoría de empleos, lo anterior se describe más ampliamente en los siguientes dos subapartados.

De los egresados entrevistados solo seis egresados del BIC concluyeron estudios universitarios, estos se dedican a sus profesiones como ingenieros agrícolas, profesores o administradores en alguna empresa en la Ciudad de México. Los otros 16 se dedican a trabajos agrarios en su localidad, actividad que combinan con la migración a la ciudad para trabajar; en ambos casos como se verá más adelante el haber cursado el bachillerato cobra cierto eco.

Una presencia del bachillerato en los egresados tiene que ver con el reconocimiento social que sienten al ser los primeros en sus familias y comunidades rurales en obtener estudios de educación media superior; los egresados mencionan que se convierten en secretarios, regidores o consejeros en sus localidades. Además, son referentes al momento en que se toman decisiones familiares.

Otra presencia del bachillerato en los egresados tiene que ver con los escenarios de resiliencia⁷⁰ generados por cursar estudios de bachillerato. Recordemos que los egresados entrevistados son personas rurales-indígenas vulnerables; en muchos de los casos forman parte de familias en las que el padre

⁷⁰ La definición de la que parto se encuentra en el capítulo 2, apartado 2.2 inciso E.

es alcohólico o en el que carecen de orientación respecto a decisiones futuras de sus vida (trabajar o estudiar). En ese contexto, los egresados mencionan que el bachillerato cobra relevancia al ser un espacio que les permite sobreponerse al entorno en el que viven (situaciones de desintegración familiar, trayectorias educativas y laborales fragmentadas, embarazos a temprana edad, etc.) (Pieck, Vicente y García, 2019).

Cercano a la resiliencia es la capacidad aspiracional que genera el bachillerato en los egresados. De acuerdo con los egresados entrevistados hasta antes de estudiar el bachillerato no tenían la idea de que estudiar fuera un elemento fundamental para la superación (se observa en los reiterados consejos que les dieron sus profesores del bachillerato). Cabe señalar que en general, los padres rurales-indígenas de la zona no orientan a que sus hijos sigan estudiando (Auli, 2018). En este contexto, como sostiene Alanís (2020b), la escuela, pero el bachillerato en específico se convierte en un espacio que amplía la capacidad aspiracional. En los casos analizados aquí, la mayoría de los egresados construyeron la aspiración de cursar estudios universitarios. Sin embargo, sus condiciones económicas o apoyo familiar no les permitió cursar la universidad. Pero resalta que la aspiración de cursar estudios universitarios la canalizan en sus hijos, sobrinos o hermanos pequeños. Lo anterior confirma lo planteado por Reyes (2009) “una mayor valoración parece gestarse entre los sujetos con una mayor escolaridad, lo que quizá repercuta en las perspectivas hacia la educación en las siguientes generaciones” (Reyes, 2010, p. 244).

El bachillerato como acontecimiento para superar situaciones difíciles

En el apartado teórico hice alusión a la trascendencia de la escolaridad como acontecimiento, ya que supone algo exterior al sujeto que no depende de él y es distinto a él (Larrosa, 2006). En esa línea Žižek (2014) menciona que un acontecimiento irrumpe la normalidad y que lleva a reconfigurar el presente y replantea el futuro. En este contexto, desde lo que he documentado en esta investigación es posible decir que para los egresados ha sido un acontecimiento asistir al bachillerato; tras su paso por la escuela no vuelven a ser los mismos.

Sin embargo, es posible encontrar variaciones respecto al acontecimiento, esto depende de la situación subjetiva y del entorno social en el que se ubique el estudiante.

De esta manera, es posible encontrar en los egresados del BIC No. 11 dos acontecimientos evidentes que irrumpieron su curso normal de vida.

El primer acontecimiento tiene que ver con que son los primeros en sus familias en culminar estudios de nivel medio superior, ya que la mayoría de las personas en la región de la cañada oaxaqueña solo culminan estudios de nivel básico (Auli, 2018). En este sentido, para los egresados haber asistido al bachillerato les otorgó un espacio para aprender temas diferentes a los aprendidos en el entorno familiar. Además, en muchos casos -como se puede revisar en los diferentes capítulos (como el de formación para el trabajo)- el bachillerato los llevó a sustentar teóricamente actividades que realizaban mediante el sentido común, lo que significó un aporte importante para ellos y sus familias. Debido a la precaria escolaridad de la familia, en todos los egresados del BIC No. 11 es posible notar que el bachillerato constituye el único espacio en el que se acercaron al conocimiento escolar.

Las investigaciones sobre estudiantes de bachillerato rural mencionan que muchos de ellos viven en situaciones familiares difíciles que van desde problemas económicos hasta situaciones de desintegración familiar y de escaso interés de los padres por la escolaridad de los jóvenes (Téllez, 2009; Auli, 2018; Estrada-Ruíz y Razo-Ponce, 2019; Ortiz, 2021; Guzmán, 2021). En este contexto, resulta interesante que para los egresados la asistencia al BIC fue un acontecimiento, ya que no solo les generó una especie de pausa ante los problemas, sino que resultó resiliente para comprender y superar las situaciones familiares que vivían en casa. Los egresados entrevistados indican que los consejos de los profesores fueron fundamentales para comprender las situaciones familiares e incluso algunos de ellos mencionan que les ayudaron a buscar alcanzar sus expectativas y aspiraciones. En la mayoría de los casos el

bachillerato fue importante para aplazar el matrimonio a temprana edad⁷¹ o como pausa para empezar a trabajar. En general, los egresados mencionan que la asistencia al BIC los llevó a reflexionar sobre las situaciones familiares y que tratan de no reproducirlas en sus familias. En ese contexto, los egresados entrevistados hablan sobre tener familias en las que exista un trato igualitario sin distinción de género y en el que se apoye a los hijos a obtener la mayoría de escolaridad posible; en cierto sentido, la idea de una vida mejor la trasladan en sus hermanos menores e hijos. En el fondo, este hallazgo es parecido a lo que consiguen los talleres de formación para el trabajo en jóvenes de sectores vulnerables (Pieck, Vicente y García, 2019).

Un pequeño empujón: la cualificación laboral para el trabajo

La investigación demuestra que los jóvenes con escolaridad media consiguen mejores trabajos (menos pesados físicamente) a los tradicionales a los que se dedicaban sus predecesores, que con educación básica sólo conseguían trabajos agrarios o en su migración a la ciudad como empleadas domésticas o albañiles en el caso de los varones. De acuerdo con lo anterior es posible afirmar que el certificado del bachillerato permite a los jóvenes rurales-indígenas encontrar mejores trabajos. Además, se evidencia en los egresados cierta cualificación para el trabajo producto de su paso por el bachillerato. Por ejemplo, algunos egresados mencionan que el aprendizaje básico en el uso de la computadora, en general el aprendizaje de habilidades blandas les permite desarrollar trabajos como cajeras o administradoras en negocios (zapaterías, ciber internet o tiendas de servicio). Cabe señalar que la mayoría de los egresados contempla migrar temporalmente a la ciudad, para luego regresar (a veces por temporadas largas) a su comunidad; en la comunidad se dedican principalmente al trabajo agrícola o emprenden algún negocio (sobre todo las

⁷¹ Cabe señalar que algunos egresados comparten el caso de compañeros que abandonaron el BIC debido a que empezaron relaciones de noviazgo que los llevaron a abandonar el bachillerato. Lo anterior lleva a un razonamiento para que los padres de familia de la región decidan no apoyar a que sus hijos asistan al bachillerato, sobre todo en el caso de las mujeres, ya que indican que *solo van por su regalo* (embarazo) (Auli, 2018).

mujeres). En este contexto, los egresados mencionan que el BIC les permite actualizar e incluso innovar en las maneras de sembrar, cuidar o cosechar sus productos. Para el caso de quienes emprenden un pequeño negocio en su comunidad evidencian la importancia de los aprendizajes en administración aprendidos en el bachillerato (parecido a lo que mencionan cuando se van a la ciudad a trabajar). El bachillerato además de otorgar el certificado para conseguir mejores trabajos se encuentra aportando conocimientos para desarrollar trabajos diferentes a los manuales, actividades laborales que conllevan cierto conocimientos específicos -no especializados-.

En general, me parece preciso afirmar que el bachillerato se encuentra ofreciendo *un pequeño empujón* a los egresados entrevistados al otorgarles cierta cualificación para el trabajo y llevándolos a obtener mejores empleos. No obstante, los salarios precarios que se encuentran recibiendo los lleva a regresar a trabajos tradicionales al que se dedican sus paisanos que migran a la ciudad con educación básica, como empleadas domésticas o albañilería. Lo anterior tiene efectos negativos, ya que promueve en las personas rurales-indígenas (sobre todo los que son los primeros en sus familias en obtener mayor escolaridad) una desesperanza respecto a la escolaridad obtenida (Auli, 2018). Cabe señalar que, pese a lo anterior, la mayoría de los egresados expresa una valoración positiva respecto de la escolaridad alcanzada, lo anterior puede deberse a que han introyectado el discurso social sobre las bondades de la escolaridad, dejando de lado su propia experiencia en el mercado laboral o, porque tienen claro que la escolaridad les ayuda en su desempeño laboral.

¿Nuevas aspiraciones? Una crítica hacia la formación para el trabajo exclusivamente orientada a la agricultura y la cultura local

Egresados de las últimas generaciones (2018-2020) mencionan que les hubiera gustado que el BIC ofreciera una formación en arquitectura e incluso una formación técnica (como estilista o programador de computadoras), en estos casos los egresados mencionaron: “a mí no me gusta tanto eso, al menos desde que entré no me gustaba [la agricultura]. Eso ya lo tenemos en casa, ahí nos

mandan al campo, entonces hubiera querido que nos dieran otras cosas para trabajar”; “me encuentro en desacuerdo que solo den clases orientadas a estar en el campo, porque hay quienes queremos otras cosas”; “algunos compañeros queríamos tocar un instrumento para formar un grupo musical. Le dijimos a los profes, pero no se pudo, porque ninguno de ellos sabía. Lo que hicimos es entre nosotros hacerlo, pero quedó hasta ahí”; “los chavos salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio”.

Lo anterior tiene que ver con una especie de crítica que se encuentra emergiendo en las nuevas generaciones del BIC (que tal vez se pueda analizar con mayor profundidad en los estudiantes del BIC) al enfocarse solo en otorgar una formación para el trabajo exclusiva a la agricultura y la cultura (como intérpretes de lengua indígena o salud comunitaria), dejando de lado intereses laborales/formativos de de las nuevas generaciones.

Cabe señalar que la idea de formarse para el trabajo más allá del trabajo agrícola se encuentra en las nuevas generaciones,⁷² esto tal vez se deba a las nuevas expectativas y aspiraciones individuales que construyen debido a la escolaridad alcanzada o a los flujos culturales que se encuentran experimentando las comunidades y que inciden en las nuevas generaciones de jóvenes rurales-indígenas.

Complementariamente a la crítica que realizan los jóvenes de las últimas generaciones sobre una formación laboral fuera del ámbito agrícola y cultural encontramos las necesidades locales; es obvio que al tratarse de un municipio en el que predomina el trabajo agrícola y la cuestión de fortalecimiento indígena tomen posición predominante en la formación de los estudiantes. Sin embargo, al darle seguimiento a sus itinerarios encontramos que las formaciones como promotores en desarrollo comunitario, como intérpretes de lengua indígena o en salud comunitaria encontramos que ninguno se dedica ejercer dichas

⁷² Las primeras generaciones de egresados mencionan encontrarse conformes con la formación laboral recibida en el BIC, tal vez se deba a que se encontraban más cercanos al trabajo agrícola o que en los primeros años del BIC la formación agraria causó interés entre los jóvenes y sus familias.

formaciones, lo hacen de manera secundaria o como apoyo hacia la población. Estos conocimientos se observan en los trabajos del servicio público que algunos egresados desarrollan. En este contexto, se hace viable la crítica de los egresados al solicitar que el BIC incorpore formaciones para el trabajo alternativas al quehacer agrario. Sobre todo si se toma en cuenta los escenarios migratorios temporales de los egresados, pienso en talleres de oficios en los que los y las jóvenes puedan trabajar tanto en la comunidad como en la ciudad (recuerdo que en una ocasión se me ponchó un neumático en una ranchería cercana, para encontrar quien pudiera arreglar la llanta tuve que ir hasta la cabecera municipal, porque en la ranchería no había alguien que se dedicara a eso). Desde lo anterior me permito sugerir incorporar elementos de formación para el trabajo -en las modalidades de bachillerato- para la población rural-indígena distintos a los agrícolas o culturales, de esta manera se tomaría en cuenta los intereses (expectativas y aspiraciones) de los jóvenes rurales y se potenciarían algunas necesidades laborales locales e incluso nacionales.

En general, se puede decir que la formación laboral que recibieron los egresados se encuentra reducida a las necesidades/actividades locales y sin prever posibilidades de desarrollo y deja de lado los cambios que se encuentra viviendo la ruralidad-indígena permiten vislumbrar nuevos intereses laborales de los jóvenes y necesidades de las comunidades.

El BIC: fortalece y revitaliza la cultura étnica de los jóvenes de la localidad

Una trascendencia interesante que se encuentra logrando el BIC No. 11 de Mazatlán Villa de Flores en sus egresados tiene que ver con el fortalecimiento y revitalización de la cultura *mazateca*. Cabe señalar que hay una trascendencia étnica particular según la generación de los egresados.

Para las primeras generaciones se puede observar una especie de fortalecimiento respecto a los elementos culturales; ellos hablan su lengua materna y conocen de cerca la dinámica cultural *mazateca*, por lo que asistir al BIC les ayudó a aprender a escribir su lengua materna y a justificar las

costumbres y tradiciones mazatecas e incluso a tener conocimiento sobre los orígenes culturales de su etnia.

Las y los jóvenes de las nuevas generaciones ya no saben hablar su lengua materna y sus padres no socializaron tanto los elementos culturales; según indican los egresados sus familias tenían la idea de que era más importante hablar español y que los elementos culturales no tenían valor, sobre todo porque tendían a migrar a la ciudad. En ese contexto, la trascendencia del BIC radica en revitalizar en ellos la cultura *mazateca* logrando que algunos quieran aprender a hablar *mazateco* e incluso algunos egresados cuestionan a sus padres por no enseñarles su lengua materna y en algunos caso se dan cuenta que entienden, aunque no hablan el *mazateco*. Esto es parecido al cuestionamiento que describen Gandulfo (2018) y Gandulfo y Alegre (2019) sobre las recientes generaciones guaraníes a las que se les ha prohibido hablar su lengua materna.

La presencia del BIC en los egresados se observa en el fortalecimiento y revaloración sobre su cultura étnica local, ya que en muchos casos los egresados mencionan que tienen las intenciones de que sus hijos crezcan aprendiendo su lengua materna y cultura étnica con la intención de que no desaparezca.

Un elemento interesante que ofrece el BIC a los egresados es el conocimiento territorial de su municipio; los egresados mencionan que en el BIC hicieron excursiones, lo que les permitió conocer las pequeñas rancherías y naturaleza que componen a las localidades. De acuerdo con los egresados la cercanía a la naturaleza mediante visitas o actividades de reforestación los han llevado para tener en cuenta el cuidado de los recursos naturales de su municipio, los egresados lo expresan indicando “*tenemos que cuidar nuestra tierra*” lo que significa importante en términos de la defensa de su tierra.

Cabe señalar que la puesta en marcha del BIC en Mazatlán Villa de Flores es el resultado de un proceso etnopolítico (González, 2008) en el que la población negoció con el gobierno estatal el reconocimiento y la incorporación de la cultura *mazateca* en los contenidos escolares del bachillerato. Esto me parece que añade elementos positivos para sortear el proceso que viven algunas

comunidades rurales-indígenas mexicanas que se empiezan a caracterizar por un latente hibridismo cultural resultado de los flujos culturales cada vez más frecuentes que los lleva a no verse tan rurales-indígenas, pero tampoco urbanos.⁷³

El BIC como estrategia mediadora entre lo local y lo externo

Uno de los objetivos que tiene el BIC es formar en conocimientos locales en interacción con conocimientos externos; contempla relaciones entre lo universal y local, la tradición étnica y la modernidad. En los egresados del BIC entrevistados es visible confirmar que este objetivo trasciende desde dos enfoques.

El primer enfoque tiene que ver con los escenarios migratorios a los que la mayoría de los egresados se enfrentan. La formación étnica que recibieron en el BIC trasciende en los egresados, ya que al migrar llevan consigo su cultura *mazateca*. En el capítulo analizado sobre la trascendencia étnica se describe la manera como los egresados que migran a la ciudad siguen celebrando de manera justificada sus propias tradiciones (por ejemplo, la festividad del día de muertos), así como valorando y hablando su lengua materna en escenarios en los que el español tiene mayor importancia. Lo anterior marca presencia significativa de los estudios realizados en el BIC, sobre todo porque muchos de los predecesores de los egresados entrevistados que no asistieron al BIC han dejado de hablar su lengua materna debido a la escasa utilidad o porque tienen el temor de ser rechazados. Esto evidencia que el BIC se encuentra procurando una especie de lealtad étnica (González, 2014) y una agencia inter étnica (Mira, 2021) por parte de los que pasan por sus aulas, pero además de algún modo se encuentra modificando la idea peyorativa de que al migrar los jóvenes rurales-indígenas deben rechazar su cultura y por tanto las escuelas deben buscar las maneras de arraigarlos en la localidad. Así se argumentó inicialmente la importancia del creación del BIC.

⁷³ Al respecto remito a los trabajos de Baigorri (1995); Kenbel (2011); Micheletti, Saravia y Letelier (2019).

El segundo enfoque tiene que ver con la manera en que el BIC actualiza - a través de la formación en egresados- elementos culturales arraigados; la presencia del BIC se observa a través de la construcción de una agencia intraétnica. En un primer momento se visualiza en el reconocimiento de que la manera de vida que llevan en su comunidad no es la única y la que tiene validez ante las demás etnias, esto se ve reflejado en las propuestas que realizan ante sus comunidades sobre cambiar algunas maneras en que viven. Por ejemplo, - como se detalla en el siguiente subapartado- que las mujeres también tienen derecho a la toma de decisiones. Otro ejemplo, es el análisis que hacen los egresados sobre su organización política (*sistema normativo interno*) al compararlo con otras maneras de organización política (democracia) y rescatar reflexiones que como ciudadanos llevan a plantearlas ante las asambleas en sus localidades o en el municipio en general. Al respecto, profundizaré más adelante.

En este contexto, el BIC se encuentra construyendo positivamente un diálogo entre los conocimientos locales y externos, con ello promueve un “diálogo intercultural” (Ortelli y Sartorello, 2011). En cierto sentido, el BIC me parece que se encuentra fomentando en los egresados recursos culturales no exclusivos (Jullien, 2017), con lo que evita promover una formación etnocéntrica al tiempo que tampoco se abre completamente a lo universal.

El bachillerato genera igualdad de género en las comunidades rurales-indígenas
Una trascendencia importante identificada en el proceso de la investigación es la manera en que el bachillerato se encuentra generando igualdad de género, sobre todo en contextos como el de Mazatlán Villa de Flores, en el que se observa un predominio *machista*.

El bachillerato ha permitido que las mujeres salgan del encierro doméstico al que estaban destinadas. La escolaridad les permite empezar a ocupar espacios públicos que las lleva a la toma de decisiones de su comunidad o a que su voz sea escuchada en las asambleas comunitarias. La investigación expone varios casos en el que las egresadas del bachillerato se encuentran ocupando lugares como regidoras o consejeras en el gobierno municipal. Cabe señalar que

a pesar que la mayoría de las egresadas se encuentran abriendo paso para realizar actividades fuera del hogar, ésta última la siguen realizando. Es decir, que se encuentran realizando, en palabras de Russell y Machung (2021), una doble jornada al trabajar en casa y también un trabajo remunerado.

En el caso de los egresados varones mencionan que en el BIC aprendieron que “el hombre y la mujer son iguales”, por lo que de acuerdo con ellos promueven la igualdad en sus prácticas cotidianas. Por ejemplo, algunos mencionan que sería bueno que una mujer llegara a ser presidenta de su municipio o que en sus familias se encuentran propiciando que las mujeres tengan los mismos derechos.

La formación sobre la participación comunitaria que ofrece el BIC

Una trascendencia que se encuentra generando el BIC en sus egresados tiene que ver con la formación en la participación comunitaria. En algunos casos en los que se observa un distanciamiento sobre la organización y participación comunitaria el BIC sirve para acercarlos. Por ejemplo, Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) menciona que: “para mí fue como algo nuevo, aunque de pequeña sí veía a mi papá que iba a reuniones y participaba en *tequios* no sabía el por qué, ya en el BIC nos explicaron”. En otros casos, la vida comunitaria es observada y aprendida mediante la transmisión oral y el ejemplo de los adultos. Sin embargo, no hay justificaciones en las que las personas expliquen su modo de organización. En este sentido, el BIC ayuda, ya que transmite cierta preparación teórica para algo que han vivido desde pequeños. Germán (generación 2003-2006) lo comparte de la siguiente manera: “en las agencias todos tenemos que agarrar algún cargo, desde topiles [policía comunitario] hasta después llegar a ser agente municipal [...] pienso que está bien, porque como veíamos en la prepa, ayuda a que las personas veamos las necesidades del pueblo y así, no es para robar, sino para servir”.

En general, se observa que el BIC concientiza a los egresados en el cumplimiento y participación en sus comunidades; lo que es relevante, ya que

como indica una persona de la comunidad: “actualmente ya nadie quiere servir; los chamacos lo que quieren es irse para la ciudad” (N07-08-2019).

Además, el BIC genera en los egresados una agencia intraétnica que los lleva a reflexionar sobre su participación comunitaria e incluso a buscar la manera de introducir ideas diferentes a las de su organización política. Por ejemplo, Betsabé menciona que: “a nosotros los jóvenes nos tienen siempre como mandaderos o para apoyar a cierta documentación, pero nuestra opinión no cuenta mucho”. De acuerdo con Betsabé esto debe cambiar: “pienso que no debe ser así, porque cómo vimos en el BIC, nosotros ya tenemos un poco de más conocimiento por ir a la escuela y podemos aportar más que solo ser mandaderos”.

Por su parte, Celso comparte reflexiones sobre el sistema político interno de su municipio: “como el sistema normativo interno funciona siempre y cuando la gente tenga conciencia de no vender su voto, porque, aunque tengamos una organización [política particular] no quita la corrupción”.

Los anteriores elementos me llevan a plantear que el BIC se encuentra presente en la participación política de los egresados en sus comunidades, llevando a muchos a participar activamente (como el caso de Celso que participó como candidato a la presidencia municipal). Algo interesante es la mediación del BIC entre la organización política local y organizaciones políticas externas que llevan a los egresados a reflexionar sobre la implementación del sistema normativo interno en su municipio.

Reflexiones generales: creer en la escolaridad media superior

Me parece que los elementos analizados en esta investigación llevan a afirmar que los estudios cursados en el BIC trascienden en las diferentes dimensiones de la vida de sus egresados; se convierte en un espacio donde los jóvenes pueden acercarse al conocimiento y ampliar sus horizontes de comprensión, así como obtener una formación laboral.

Aunque la escuela sistematice solo una parte del conocimiento, es relevante para grupos sociales vulnerables, pienso por ejemplo en las

comunidades rurales-indígenas en los que la escuela es el único espacio en el que pueden acercarse a conocimientos externos que enriquecen sus conocimientos locales; va dejando indicios de un cambio social. Por ejemplo, temas delicados como el *machismo*, el fortalecimiento étnico o nuevas habilidades laborales.

La anterior afirmación matiza la reflexión de Illich (2006, p. 217) de que “todos aprendemos la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela”. Sería más preciso decir: en algunos casos la escuela adquiere un lugar relevante en el aprendizaje de lo que saben.

Ahora bien, actualmente se menciona que la escuela ha entrado en crisis, ya que ha dejado de cumplir uno de sus objetivos principales que es educar a las personas y se ha convertido en un mercado que expide certificados (Dubet y Martuccelli, 1998). De acuerdo con los elementos analizados en esta investigación sería importante reflexionar más detalladamente de la anterior afirmación, ya que para la mayoría de las personas mexicanas es muy importante el certificado de la escolaridad y específicamente de la escolaridad media (Weiss, 2012). También, es posible decir que para las personas mexicanas, sobre todo de contextos rurales-indígenas, asistir a la escuela cobra un valor importante como espacio para ser educados; en los casos analizados en esta investigación se evidencia lo fundamental que es tener un bachillerato en la comunidad, ya que se convierte en *Ngu niya yanu zacu kjuabitsien* (una casa donde se encuentre el pensamiento), como definen a su bachillerato local los habitantes de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.⁷⁴ Esto tal vez se debe a que en las comunidades rurales-indígenas de México el ingreso a la educación media es más reciente, por lo que la obtención del certificado como el signo de cambio individual y comunitario es altamente valorado.

Es preciso señalar también elementos que no puede lograr el bachillerato o que no se encuentran a su alcance; en la presente investigación se evidencian dos. Pese a que el BIC se encuentra fomentando igualdad de género en los

⁷⁴ También se pueden encontrar en Pacheco (2016) argumentos que justifican la importancia de la escolaridad como elemento que genera cohesión social en las comunidades rurales indígenas

egresados, en Mazatlán Villa de Flores se sigue experimentando una desigualdad de género arraigada. Como se comentó anteriormente la mujer sigue teniendo cierta exclusividad en el trabajo doméstico y, si quiere realizar actividades diferentes al trabajo doméstico, las añade y no las comparte con los varones. En realidad se debe a que ha sido difícil cambiar la mentalidad *machista* de la población, por lo que no es suficiente con lo que se encuentra aportando el bachillerato, es necesario que desde otros ámbitos también se trabaje respecto a la igualdad de género. Por ejemplo, desde los contextos familiares y de estrategias implementadas por el gobierno local. Lo segundo, estudiar el bachillerato asegura a los egresados un certificado que les permite mejores trabajos y una mayor cualificación para desempeñarlos. Sin embargo, no se encuentra a su alcance asegurar mayores ingresos económicos para quienes tienen un certificado más elevado que la educación básica.

Un tema pendiente que no analicé en profundidad tiene que ver con la presencia del bachillerato en el comportamiento de los egresados con sus familiares; en el trato con sus parejas o sus familiares en general, tal vez una investigación centrada en el tema pueda aportar más insumos para observar elementos positivos o áreas de oportunidad que se generan estudiando el bachillerato. Asimismo, otro tema a indagar sería analizar si la trascendencia del bachillerato es igual en aquellos jóvenes que abandonan el bachillerato y si en sus experiencia de abandono se encuentra presente un razonamiento que tenga que ver con la modalidad de bachillerato.⁷⁵

Mii propósito en esta investigación fue dar un análisis de la presencia de la escolaridad media superior en diferentes dimensiones de la vida de los egresados. En general, me parece que esta investigación aporta un hálito de esperanza para seguir sumando esfuerzos para hacer una educación media superior mejor.

⁷⁵ Me parece sugerente indagar respecto al tema del abandono escolar debido a la modalidad de bachillerato -centrado en el arraigo y el fortalecimiento étnico- que se ofrece a algunos jóvenes rurales-indígenas del país, ya que en la presente investigación algunos egresados mencionaron críticas sobre la modalidad del bachillerato. Asimismo, en dos conversaciones esporádicas con jóvenes que abandonaron el BIC No. 11 mencionaron que dejaron de asistir al BIC debido a que no les gustó el plan de estudios.

9. Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina: Laborde Editor.
- Alanís, J. (2020a). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 165-194.
- Alanís, J. (2020b). Capacidades para la agencia en egresados de telebachillerato comunitario. *Sinéctica*, e1084(55), 1-19.
- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural: ensayos sobre la condición global*. Fondo de Cultura Económica.
- Appendini, K., & De Luca, M. (2006). *Estrategias Rurales en el Nuevo contexto agrícola mexicano*. México: FAO/Roma.
- Appendini, K., & Torres-Mazuera, G. (2008). *¿Ruralidad sin agricultura? Perspectivas multidisciplinares de una realidad fragmentada*. México: Colegio de México (COLMEX).
- Auli, I. (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca*. Tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav).
- Auli, I. (2021). Escolaridad y trabajo en jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(1), 143-176.
- Auli, I., & De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 53-92.
- Ávila, H. (Ed.). (2015). *La ciudad en el campo. Expresiones regionales en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baigorri, A. (1995). De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y

- Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global. *V Congreso Español de Sociología - Granada, 1995. GRUPO 5. SOCIOLOGÍA RURAL. Sesión 1a. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre.* España: Federación Española de Sociología.
- Baronnet, B. (2017). Educación para la autonomía y la defensa del territorio. En J. Regalado, *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras* (págs. 185-212). México: Universidad de Guadalajara (UDG)/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Barthes, R. (2016). Análisis estructural del relato. En R. Barthes, A. Greimas, U. Eco, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, . . . C. Bremond. México: Fontamara.
- Baudelot, C., & Leclercq, F. (. (2008). *Los efectos de la educación.* Argentina: De Estante Editorial.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas.* Argentina: Paidós.
- Bertely, M. (2000a). Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas? En B. Von Mentz, *Identidades, Estado Nacional y Globalidad: México, siglos XIX y XX.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Bertely, M. (2000b). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós Mxicana.
- Bertely, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca.* México: CIESAS.
- Bertely, M., Martínez, M., & Muñoz, R. (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos* (48). *Desacatos*, 48, 6-11.
- Boege, E. (1988). *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual.* México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. En R. Brown, *Knowledge, education, and cultural changes* (págs. 56-69). Inglaterra: Tavistock.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les étudiants et leurs études*. Francia: Mouton.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Francia: Minuit.
- Bourdieu, P., & Sayad, A. (2017). *El desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Argentina: Siglo XXI.
- Briseño, F., Cardoso, E., & Mejía, J. (Agosto de 2014). Diagnóstico de oportunidades escolares de egresados y egresadas del nivel medio superior del municipio de Tlalnepantla del Estado de México. *Educare*, 18(2), 141-157.
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria. Prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav.
- Buenfil, R. (2008). Investigación social: herramientas teóricas y análisis político del discurso. En O. y. En Cruz, *La categoría intermedia* (págs. 29-40). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación y Casa Juan Pablos.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. España: Akal.
- Camboni, S., Juárez, J., & Tarrio, M. (2005). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Carrera Aragón, E. (2016). *Prácticas de inclusión cultural en los alumnos del Bachillerato Integral Comunitario No. 34 de San Lorenzo Cuaunecuiltitla, Oaxaca*. Tesis de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco 092.
- Carrera Guzmán, C. (2011). *Acercamiento gramatical a la lengua mazateca de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

- Carrethiers, M. (2010). *¿Por qué los humanos tenemos cultura? Una aproximación a la antropología y la diversidad social*. España: Alianza Editorial.
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR). (2006). *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*. Uruguay: CINTERFOR/OIT.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). (2005). *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. México: CSEIIO.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). (2019). *Plan de estudios. Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. México: CSEIIO.
- Corona, E. (1986). Estructura y funcionamiento de la Casa del Pueblo. En B. Fuentes, *Enrique Corona Morfín y la educación rural* (págs. 21–46). México: SEP/Caballito.
- Coto, C. (2010). Serendipity en el camino de la Ciencia. *Química Viva*, 9(2), 56-58.
- Czarny, G., & Briseño-Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Runa*, 43(1), 171-187.
- De Ibarrola Nicolín, M., Auli Silva, J., Martínez, M., & Téllez, N. (2021). ¿Nuevas formas de hacer investigación? Diálogo sobre investigación a distancia en tiempos de confinamiento. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- De Ibarrola, M. (1984). El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI(2), 173-244.
- De Ibarrola, M. (1987). La formación de investigadores en México. *Avance y perspectiva*(33).

- De Ibarrola, M. (1988). Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*(2), 9-64.
- De Ibarrola, M. (1990). *Proyecto socioeducativo, institución escolar y mercado de trabajo: el caso del técnico medio agropecuario*. Tesis doctoral, México: DIE-Cinvestav, I.P.N.
- De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Miguel Ángel Porrúa, Cinvestav/Instituto Mora/Flacso.
- De Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 303-313.
- De Ibarrola, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Uruguay: OIT/Cinterfor.
- De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-19.
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cuadernos CEDES*, 34(94), 367-383.
- De Ibarrola, M. (2019). ¿Dónde está la respuesta? Conferencia que se presenta en el Foro Análisis de la Agenda Educativa Nacional 2018-2024. Críticas y Propuesta. México: Doctorado Interinstitucional UIA. .
- De Ibarrola, M. (2020a). La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior. Panorama nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 29-59.
- De Ibarrola, M. (2020b). Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 91-119.
- De la Cruz, I. (2016). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Sinéctica*(46).

- De la Peña, G. (1998). Articulación y desarticulación de las culturas . En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. España: Consejo Superior de Investigación Científica.
- De Seta, G. (2020). Three lies of digital ethnography. *Journal of Digital Social Research*, 2(1), 77-97.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Ecuador: Abya-Yala, .
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., & Mateos , L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicano*. México: SEP/CGEIB.
- Dosne, C. (2012). Serendipity en investigación. *Medicina (Buenos Aires)*, 72(5), 439-442.
- Dubet, F. (2010a). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dubet, F. (2010b). *Sociología de la experiencia*. España: Editorial Complutense y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Argentina: Losada.
- D'Andrade, R. (1987). Folk model of the mind. En N. Quinn, & D. Holland, *Cultural Models in Language and Thought*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44).
- Filio, A. (2016). *Perspectivas de escolarización, formación y empleo de los jóvenes del bachillerato integral comunitario ngu niya yanu zacu kjuabitsien: una casa donde se encuentra el pensamiento, del municipio de Mazatlán Villa de Flores*. Tesis de licenciatura, México:: Universidad Pedagógica Nacional.

- Frye, M. (2012). Bright Futures in Malawi's New Dawn: Educational Aspirations as Assertions of Identity. *American Journal of Sociology*, 117(6), 1565-1624.
- Gamio, M. (1982). *Forjando Patria*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Gandulfo, C. (2018). "La prohibición interpelada" transmisión intergeneracional del guaraní en un grupo familiar con cuatro generaciones en Corrientes, Argentina. 36(1), 121-142.
- Gandulfo, C., & Alegre, T. (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Prácticas de Oficio. Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales*, 1(23), 25-40.
- García, E. (2014). *De una práctica docente tradicional a una práctica teórica-metodológica en el bachillerato integral comunitario No. 12 de San Miguel Chimalapa, Oaxaca*. Tesis de licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Glockner, V. (2008). *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. México: El Colegio de Michoacan.
- González, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: CGEIB.
- González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Editorial Juan Pablos.
- González, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, 35(141), 65-83.

- González, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- González, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: CIESAS.
- Guerra, I. (2012). ¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica. En E. Weiss, *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Guerra, I., & Guerrero, E. (2004). *¿Qué significado tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Guerrero, E. (2008). *Los estudios de bachillerato. Un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis doctoral, México: DIE-Cinvestav del I.P.N.
- Gutiérrez, D. (2008). Revisitando el concepto de etnicidad: a manera de introducción. En D. Gutiérrez, & H. Balslev, *Revisitar la etnicidad: miradas cruzadas en torno a la diversidad*. México: Siglo XXI/El Colegio de Sonora.
- Guzmán, C. (2012). Quedar fuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, 6(12), 131-164.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- Guzmán, C. (2021). Los estudiantes de Telebachillerato Comunitario. Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 717-742.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Hedström, P. (2006). Explaining Social Change: An Analytical Approach. *Papers*, 80, 73-95.

- Hernández-Rivera, P. (2016). Serendipia: Historias de científicos que revolucionaron la Odontología. *Revista Biomédica*, 27(1), 31-41.
- Hernández-Rosete, D., & Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. España: Editorial UOC.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Ingold, T. (2020). *Antropología ¿Por qué importa?* España: Alianza Editorial.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (12 de Octubre de 2023). *Etnografía del pueblo mazateco de Oaxaca - Ha shuta Enima*. Obtenido de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-mazateco-de-oaxaca-ha-shuta-enima>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de población y vivienda 2020. Principales resultados por localidad (ITER)*. México: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE). (2013). *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE). (2016). *Panorama educativo 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional educación básica y media superior*. México: INEE.
- Jacorzynski, W., & Rodríguez, M. (2015). *El encanto discreto de la modernidad: los mazatecos de ayer y hoy*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. España: Taurus.
- Kaidesoja, T. (2012). DBO Theory of Action and Distributed Cognition. *Social Science Information*. 51(3), 311-337.
- Kay, C. (s.f.). Estudios rurales en América Latina en el período de la globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645.

- Kenbel, C. (2011). La ciudad desde los actores rurbanos: el rebusque como modo de vida. *Question/Cuestión*, 1(28).
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3-38.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M. Jociles, & A. Franzé, *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. España: Trotta.
- Landeta, J. (2020). *Logros y dificultades del bachillerato Integral Comunitario de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca: elementos para pensar el modelo y las prácticas escolares*. Tesis de licenciatura: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Langa, D., & Río, M. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Tempora*, 16, 71-96.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. España: Universitat Ramon Llull.
- Levinson, B., Sandoval-Flores, E., & Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Loyo, E. (2004). ¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 20(1), 69-98.
- Maldonado Alvarado, B. (2014). El CSEIIO, los BICs y la formación de asesores para un modelo de educación media superior pertinente a la población indígena de Oaxaca. *Foro para la revisión del modelo educativo en Media Superior. Mérida, 20 de marzo 2014*. México.
- Maldonado Ramírez, C., & García, E. (2013). *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. México: CSEIIO-Unidad de Estudios Superiores de Alotepec.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. España: Ediciones Jucar.

- Malinowski, B. (1999). *Los argonautas del pacífico occidental*. España: Península.
- Marcus, G. (s.f.). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Martínez, N., Fuentes, A., & Espinoza, D. (2015). Las funciones de las lenguas en el Modelo Educativo Integral Indígena. En CSEIIO, *Modelo Educativo Integral Indígena*. México: CSEIIO.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina: Miño & Dávila.
- Medina, P., & Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia. En M. Bertely, G. Dietz, & M. Díaz, *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (págs. 415-448). México: COMIE.
- Michéa, J.-C. (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. . España: Acuarela & A. Machado.
- Mira, A. (2021). Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México. *Linhas Críticas*, 27, 1-14.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos.
- Mora, A. (2022). *La cañada oaxaqueña: región multiétnica con un pasado compartido. Configuración territorial y cultural de Nandya Chiquihuitlán, Ñu ka ´ Nu y Ñu Tachi, Siglos XVI-XVIII*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Moscovici, S. (1991). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España: Paidós.
- Núñez, T. (2021). Seguimiento de egresados, telebachillerato comunitario Campeche. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Ortelli, P., & Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles educativos*, 33, 115-128.

- Ortiz, V. (2021). *Historias escolares y mundos figurados en la región escolar de la sierra de zongolica. Un acercamiento desde la educación media superior*. Tesis doctoral, México: Centro de Investigación y estudios superiores en antropología social, Unidad Occidente.
- Pacheco, L. (2016). *Para ayudar a mi comunidad. La telesecundaria de la adolescencia indígena*. México: Juan Pablos/Universidad Autónoma Naayarit (UAN).
- Pérez Díaz, F. (2008). *El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los Pueblos Originarios en Oaxaca, México: un análisis curricular*. Tesis de maestría, México: CECTE-ILCE, México.
- Pérez Expósito, L. (2006). *Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria EM de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, Distrito Federal*. Tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV del I.P.N.
- Pérez Expósito, L. (2010). ¿Estudiar para emigrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Argumentos*, 23(62), 136.
- Pérez Ríos, E. (2022). *Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca*. Tesis doctoral, México: DIE-Cinvestav.
- Pieck, E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México*. México: Inide-Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E., & Aguado, E. (1990). Educación de adultos y desarrollo rural. En M. Rubio Almanacid , & M. Carbajal, *Nuevas alternativas en educación de adultos* (págs. 169-193). México: Friedrich Ebert Stiftung/ISCEM.
- Pieck, E., & Vicente, M. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E., Vicente, M., & García, V. (2019). *Incidencia de los dispositivos de formación en las trayectorias educativas y laborales de jóvenes de sectores vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana.

- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo*. México: ANUIES.
- Planas, J., De Vries, W., & Navarro, J. (2019). El futuro de la relación entre educación y trabajo: Una visión desde la realidad mexicana. En A. Acosta, *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*. México: ANUIES.
- Quinn, N., & Holland, D. (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Ramírez, R. (1982). *La escuela rural mexicana*. México: SEP/FCE.
- Razo-Ponce, E.-R. y. (s.f.). Telebachilleratos Comunitarios. Las valoraciones de los jóvenes estudiantes. *Ra Ximhai*, 15(3).
- Reyes Juárez, A. (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis doctoral. México: . Tesis de doctorado, México:: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede académica México (FLACSO-México).
- Ricco, S., & Rebolledo, N. (2010). *Educación y comunalidad: prácticas autonómicas en la Mazateca alta*. México: UPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Romo, J. (2012). La elección de una carrera: complejidad y reflexividad. En E. Weiss, *Jóvenes y bachillerato* (págs. 295-326). México: ANUIES.
- Russell, A., & Machung, A. (2021). *La doble jornada. Familias trabajadoras y la revolución del hogar*. España: Capitán Swing.
- Saccone, M. (2016). *La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar : un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior*. Tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav).

- Saccone, M. (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55-88.
- Sáenz, M. (1927). *Escuelas federales de la sierra de Puebla. Informe sobre la visita a las escuelas federales en la sierra de Puebla, realizada por el C. Subsecretario de Educación, Profesor Moisés Sáenz*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Sandel, M. (2020). *Capacidades para la agencia en egresados de telebachillerato comunitario*. España: Debate.
- Santiago, R., Fonseca, C., & Ibarra, L. (2017). Seguimiento de egresados en educación media superior. Una tarea pendiente y necesaria. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-10). México: COMIE.
- Saravia, Felipe, Letelier, F., & Micheletti, S. (2018). Ni urbanos, ni rurales: cambios intergeneracionales en adscripción territorial subjetiva en la región del Maule, Chile. *Cuaderno urbano*, 24(24), 27-46.
- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural: Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 719-757.
- Silva, H., & Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(1), 73-99.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la Transición Rural-Urbana Del Bajío. Los Significados del Bachillerato y del Trabajo*. Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav del I.P.N.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Téllez, N. (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro*. Tesis de maestría, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

- Utrera, J. (2017). *Nashinandá y Nahndiá. Descripción densa de la sociología de la comunicación ecológica comunitaria mazateca*. Tesis de maestría, México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Vasconcelos, J. (1984). Exposición de motivos y proyectos de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública 1920. En T. Carbo, *Educación desde la cámara de diputados* (págs. 135-167). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores.
- Velázquez, E. (2017). La migración de nahuas de Mecayapan, Veracruz a los campos agrícolas de Sinaloa. Una experiencia cargada de contradicciones. En Barros, Magdalena, & A. Escobar, *Migración: nuevos actores, procesos y retos* (págs. 26-49). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESA).
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (Vol. I y II). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2006). *Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. México: SEBYN-SEP (Investigación no publicada).
- Weiss, E. (. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, E. (2017a). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.
- Weiss, E. (2017b). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3-4), 7-26.
- White, H. (2005). *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. México: Sexto Piso.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis que presentó **Jairo Iván Auli Silva** el veintinueve de noviembre del año dos mil veintitrés.



~~Dra. María de Ibarrola Nicolín~~
Investigadora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas



Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García
Investigadora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas



Dra. Valentina Glockner Fagetti
Investigadora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas



Dra. Erica Elena González Apodaca
Profesora Investigadora Titular
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social
Unidad Pacífico Sur



Dra. Carlota Guzmán Gómez
Investigadora Titular
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Universidad Nacional Autónoma de México en
Morelos