

La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca

Ethnic Significance in Graduates of a Comprehensive Community Baccalaureate in Oaxaca

Iván Auli

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS,
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS (DIE-CINVESTAV), MÉXICO
jairo.auli@cinvestav.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4802-0065>

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa que analiza la formación étnica que recibieron egresados de un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) ubicado en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. A partir de una metodología cualitativa con acercamiento a la etnografía se realizaron estancias prolongadas en el lugar, entrevistas a egresados y notas de campo; para el análisis se estableció un diálogo entre el referente empírico y antecedentes de investigación. Los egresados mencionan que el bachillerato los hizo reconocer su identidad étnica, revitalizar su lengua materna, conocer su territorio y reflexionar sobre su cultura mazateca incorporando nuevas ideas. En general, el BIC fomenta una agencia étnica entre las personas que asistieron a sus aulas. En las conclusiones se reflexionan los resultados y se alude a la incidencia positiva que tiene el BIC, al retomar aspectos étnicos de las comunidades indígenas de Oaxaca.

Palabras clave: etnicidad, educación media superior, educación intercultural, egresados, educación comunitaria, México

ABSTRACT

This article presents the qualitative research results that analyze the ethnic academic instruction received by graduates from a Community High School (BIC) located in Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. From a qualitative methodology with an approach to ethnography, long stays were carried out, and interviews with graduates and field notes; for the analysis, a dialogue was established between the empirical referent and background investigation. The graduates mention that the high school made them recognize their ethnic identity, revitalize their mother tongue, know their own territory, and reflect on their Mazatec culture incorporating new ideas. In general, the BIC encourages an ethnic agency among the people who attended their classrooms. In the conclusions, the results are reflected and reference is made to the positive incidence that the BIC is having, by taking ethnic aspects of the indigenous communities of Oaxaca.

Keywords: ethnicity, high school education, intercultural education, graduates, community education, Mexico

INTRODUCCIÓN

El presente escrito forma parte de una investigación más amplia que analiza la trascendencia¹ de realizar estudios en el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. Para conseguir el objetivo se entrevistó a egresados del BIC; en las entrevistas un tema recurrente al que aludieron los informantes tiene que ver con la formación étnica recibida, por lo que se decidió incursionar en el tema. En este contexto, el artículo profundiza —a través de la voz de los egresados— en la trascendencia del conocimiento étnico recibido en el BIC.

Mazatlán Villa de Flores es uno de los 570 municipios que conforman al estado de Oaxaca. Es habitado por 12722 personas (6 489 mujeres y 6233 hombres), de las cuales 12402 se auto adscriben indígenas (INEGI, 2020). Para llegar a Mazatlán desde el centro de la ciudad de Oaxaca se recorren aproximadamente siete horas en automóvil, “el camino se encuentra lleno de curvas cerradas que, al menor descuido del conductor, puede provocar un accidente” (N18-03-2019). Mazatlán Villa de Flores es un municipio indígena en el que la mayoría de las personas se dedica al trabajo agrario de autoconsumo. El municipio cuenta con 107 escuelas (39 preescolares, 49 primarias, 13 secundarias y cinco bachilleratos);² “la mayoría de los mazatecos de 40 años en adelante sólo cuenta con algunos años de primaria. Apenas se empiezan a observar personas de 30 años con secundaria o bachillerato terminado” (N25-03-2019). Cabe señalar que la mayoría de jóvenes de la zona dejan la escuela al culminar su educación básica, porque tienen que trabajar para ayudar a su familia (Auli, 2018; Auli, 2021). La precariedad laboral del municipio ha llevado a que muchos de sus habitantes migren a la ciudad para trabajar, con la ciudad de México como destino temporal; “la migración es constante, al grado de que el municipio cuenta con una terminal de autobuses” (N25-03-2019).

Mazatlán Villa de Flores es un municipio indígena, por lo que tiene características particulares. La lengua materna que hablan es

¹ El concepto de trascendencia de la escolaridad se profundiza en el apartado de antecedentes teórico-metodológicos.

² El municipio cuenta con dos Telebachilleratos, dos Institutos de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO) y el BIC.

el mazateco,³ “las personas adultas (55 años en adelante) sólo hablan mazateco. En contraste, la mayoría de jóvenes y niños ya no saben hablar su lengua materna” (N12-05-2019). Su organización política es regida mediante el sistema normativo interno; se establece mediante un sistema de cargos en los que se elige a los representantes mediante votación abierta y directa. Es la Asamblea Comunitaria [*Nashinanda*] –presidida por el presidente municipal en turno y personas de prestigio– en la que se toman decisiones en favor de la comunidad. 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). La festividad y rito en Mazatlán se encuentra ligada a la religión católica, 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. En general, Mazatlán es una comunidad que conserva aún su lengua materna, se arraiga a una organización política mediante un sistema normativo interno y conserva sus tradiciones.

La llegada del BIC a Mazatlán Villa de Flores cuenta con un trasfondo en el que se implicó la comunidad; se fundamentó en el interés de las personas de contar con una escuela que ofreciera estudios de bachillerato y que además se vinculara con la comunidad. De manera general, el BIC que funciona en Mazatlán Villa de Flores tiene como antecedentes un proyecto piloto de preparatoria general gestionada por la Asamblea Comunitaria del municipio, que luego dio lugar al Bachillerato General Mazateco (*Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien*: “una casa donde se encuentre el pensamiento”), hasta

³ La cultura mazateca proviene del grupo olmeca-xicalana. La lengua materna es una herencia de sus antepasados, por ello los mazatecos también la ocupan para nombrarse a sí mismos. Carrera (2011) utiliza un término para nombrarse y nombrar a sus paisanos mazatecos como *ienra miee chjá* [idioma de personas ancestrales].

que en 2001 lo absorbió el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) para convertirlo en lo que hoy es el BIC. Según Ricco y Rebolledo (2010), la Asamblea Comunitaria de Mazatlán observó que las nuevas generaciones se estaban distanciando de la cultura mazateca, llegando a confrontarla; por ello se buscó contar con una escuela que transmitiera a los jóvenes la cultura mazateca. Además, la Asamblea Comunitaria detectó que los jóvenes estaban siendo educados para migrar, por lo que se pensó en una escuela que proporcionara herramientas para el trabajo agropecuario que permitiera a los egresados arraigarse en la comunidad (Ricco y Rebolledo, 2010).⁴

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. 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 (como la impartición de inglés e informática). Con la intención de conseguir los objetivos, el mapa curricular del BIC contempla asignaturas 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.

⁴ Por razones de espacio, en este artículo sólo se presentan elementos que ayudan a contextualizar y sustentar las interpretaciones sobre la trascendencia étnica. Si se quiere realizar una revisión detallada sobre la historia del BIC de Mazatlán Villa de Flores, se sugiere revisar a Ricco y Rebolledo, 2010.

Como se menciona al inicio del artículo, aquí se reporta el análisis sobre la trascendencia en egresados de la formación étnica recibida en el bachillerato. De acuerdo con los objetivos étnicos que persigue el BIC, se plantea: ¿de qué manera trascienden en los egresados los temas sobre el reconocimiento identitario, el fomento y fortalecimiento de la lengua indígena y de los elementos culturales vistos durante su proceso de formación en el BIC? Esta pregunta organiza los datos presentados.

Enseguida se presentan los antecedentes teórico-metodológicos; se describen los conceptos amplios y las investigaciones que ayudaron a construir las categorías analíticas para interpretar y ordenar las expresiones de los egresados. En el mismo apartado, se detalla la metodología utilizada para recoger la información, así como el trabajo de análisis. Después, se exponen los resultados de la investigación respecto a la trascendencia de la formación étnica; el tema se organiza en tres categorías analíticas que contienen las expresiones de los informantes. Por último, en las conclusiones se reflexionan los hallazgos con las investigaciones presentadas en el marco teórico y se alude a la incidencia positiva que tiene el BIC al retomar aspectos étnicos de las comunidades indígenas de Oaxaca.

ANTECEDENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Marco teórico: trascendencia y etnia como ejes conceptuales

Hasta ahora se ha referido al interés de profundizar en la trascendencia étnica a partir de cursar estudios en un bachillerato. Sin embargo, no se ha definido la noción desde la que se parte, para ello se propone aproximarse a cada concepto de manera individual.

Se emplea el término *trascendencia*, porque designa algo que “se encuentra más allá” de los límites (Moliner, 2000). Eso que “se encuentra más allá” no se muestra de manera clara, por lo que para hacerlo perceptible es necesario construir un análisis riguroso y detallado. En el sentido educativo, la trascendencia sería indagar más allá de la orientación económica que se le ha conferido a la escolaridad para dar cuenta de las implicaciones que ha tenido en las personas

(Ibarrola, 2019).⁵ Cabe señalar que la trascendencia de la escolaridad se observa de mejor manera en egresados, quienes, 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.⁶ Ahora bien, de acuerdo con Weber (1981), 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 se ha dado un lugar inferior a la etnia, aludiendo a pequeños grupos, muchas veces denominados indígenas.

En este contexto, aquí se conceptualiza a la *trascendencia étnica* como: las implicaciones que ha tenido en egresados el haberles transmitido, a través de la escolaridad, rasgos culturales específicos del grupo étnico al que pertenecen (reconocimiento identitario, lengua, costumbres y tradiciones).

⁵ Es importante mencionar que el término *trascendencia* es empleado en la filosofía, sobre todo en la metafísica. Recientemente la Dra. María De Ibarrola Nicolín recupera el concepto para implementarlo en el 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. Con base en lo anterior, Ibarrola (2019, p. 11) comparte su interés de “identificar la *presencia ¿penetrante?* de la escolaridad en esas otras dimensiones distantes en cierta forma de la escolaridad”.

⁶ Es preciso señalar que la trascendencia de la escolaridad es la categoría intermedia general (Buenfil, 2008) o concepto teórico general que envuelve a las demás categorías intermedias empleadas en el análisis, como es el caso de la etnicidad.

INVESTIGACIONES PREVIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS⁷

Son escasas las investigaciones que analizan 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 a organizar los resultados; 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, 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 sólo es pensada como un atributo de la etnicidad; sólo 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, los BIC dejan 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 del trabajo agrario). Retomando lo anterior, tal vez se deba a que al institucionalizar los proyectos educativos locales se deja fuera

⁷ El presente subapartado condensa sólo las investigaciones puntuales desde las que se interpreta el referente empírico. No se trata de un estado del arte o estado del conocimiento sobre el tema; se trata más bien de un escrito que presenta los conceptos e investigaciones desde los que se sistematiza el artículo.

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) son sustanciales para el análisis del referente empírico.⁸ En su estudio de 2004, la autora indaga sobre los significados escolares en un Bachillerato Mixte 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, superando con ello al maestro-promotor como primer modelo de intermediador. La última dimensión que expresa González (2004) es la del *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

⁸ El autor agradece la aceptación de la Dra. Erica González Apodaca para realizar una estancia académica bajo su dirección en el CIESAS Pacífico Sur en noviembre de 2022, ya que se generaron reflexiones e interpretaciones sobre el tema del presente escrito.

a la lengua materna y la música, en el caso específico del contexto mixe oaxaqueño). Los bachilleratos indígenas se encuentran formando intelectuales nativos que permiten la reivindicación de la etnicidad mediante la escolaridad, sobre todo ante los crecientes índices de escolarización en los contextos indígenas (González, 2008).

En análisis complementarios, González (2013, 2014, 2016) muestra 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 sólo reelaborar los objetivos étnicos de la escuela, también los lleva a contestarlos o a 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, retoma 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 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 ésta.

Maldonado y García (2013) realizaron una compilación de artículos en el marco de la celebración de los diez años del CSEIIO; entre estos textos se encuentran algunos relatos de egresados del BIC que comparten 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 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, 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 en lo pedagógico para la enseñanza de temas específicos a la comunidad donde laboran, como la historia de ésta o la lengua materna.

Los egresados que se presentan en este artículo aluden de manera reiterada a que su paso por el BIC les permitió voltear la mirada hacia su lengua materna.⁹ Ante ello, es importante adentrarse a algunas investigaciones que sensibilicen la mirada para analizar las expresiones de los egresados entrevistados sobre su lengua materna (mazateco). 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, pp. 31-32) menciona que “hoy en día la mayoría de 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) 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, docentes y estudiantes acerca del valor de las lenguas indígenas.

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 con-

⁹ Cabe señalar que entre los objetivos del BIC de Mazatlán Villa de Flores se encuentra el fortalecimiento lingüístico de los estudiantes.

temple a la lengua en tres dimensiones: como objeto de estudio, de reflexión y 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 es el resultado de las dos primeras dimensiones, ya que ésta 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 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 sólo apuesta por el mantenimiento de ellas, sino por acercarla a los estudiantes que no las utilizan de forma cotidiana (Martínez, Fuentes y Espinoza, 2015).

Los datos empíricos que se presentan aquí llevan a revisar la investigación de Gandulfo (2018), quien indaga la recepción de jóvenes guaraníes ante la prohibición del uso 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 competente-mente en una situación bilingüe” (Gandulfo y Alegre, 2019, p. 38).

También las expresiones de los egresados citadas en el presente artículo acercan a la revisión de algunas investigaciones que agregan la categoría de territorio para analizar los proyectos educativos locales de las comunidades indígenas. En ese contexto, encontramos algunas investigaciones –la mayoría de corte etnográfico– que describen las relaciones entre territorio y escolaridad como fundamento del fortalecimiento y defensa de los territorios (Medina y Baronnet, 2013).¹⁰ La investigación de Pérez (2022) 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”, a través del que transmiten conocimientos específicos acerca del territorio que habitan, entre los que destacan la historia de la comunidad, la lengua materna, saberes indígenas que llevan a los jóvenes a resignificar su territorio y a defenderlo. Por su parte, Briseño (2018) indaga la manera en que retoman las secundarias comunitarias de Oaxaca la educación en torno al territorio. La autora menciona que las 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, 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 agencia¹¹ 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

¹⁰ 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).

¹¹ 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.

tipo de agencia étnica que “aspira a romper con los efectos históricos que ejerce el racismo y los sistemas de relaciones interétnicas 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 sólo permite el autorreconocimiento positivo de la etnicidad, sino que los lleva a cierto posicionamiento etnocéntrico ante la sociedad mestiza, lo que 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 construyendo algún tipo de agencia étnica? De ser afirmativa la respuesta, ¿qué tipo de agencia étnica desarrolla en los egresados?

Las investigaciones descritas permiten la construcción de categorías analíticas para interpretar y sustentar las conclusiones de la investigación sobre la trascendencia étnica en egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

RUTA METODOLÓGICA: ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La investigación parte del enfoque etnográfico. La etnografía vista como la posibilidad de documentar lo no documentado (Rockwell, 2009) mediante la convivencia cotidiana con los informantes que permita un análisis detallado sobre el tema a abordar (Malinowski, 1999; Achilli, 2005; Hammersley y Atkinson, 1994). Sin embargo,

esa visión de realizar una etnografía tradicional se transformó por el distanciamiento social impuesto por la pandemia a principios de 2020. Ante ello, se implementaron elementos de la etnografía virtual o digital (Hine, 2004); esto representó algo positivo para la investigación, ya que la mayoría de los egresados del BIC migran a la ciudad de México o se encuentran dispersos en las diferentes poblaciones que conforman el municipio. En este contexto, el hecho de incursionar en la búsqueda de egresados mediante una plataforma digital (*Facebook*) ayudó a ahorrarse tiempo y a encontrar a egresados que incluso ya no radican en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

Hasta antes de la pandemia (2019) se realizaron estancias prolongadas en el municipio que permitieron construir notas de campo; en éstas se describen pequeños análisis sobre la vida en la comunidad, así como conversaciones esporádicas con personas del municipio.¹² Cabe señalar que la información principal se obtuvo a través de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987); se entablaron conversaciones con egresados en las que se plantearon temas detonantes para el diálogo. Se realizaron 22 entrevistas: seis presenciales (P), seis vía *Zoom* (Z) y diez mediante chat de *Facebook* (C).¹³ Las edades de los informantes van de los 18 a los 35 años. Es importante señalar que los egresados entrevistados pertenecen a diferentes generaciones (algunos son de las primeras generaciones, otros de generaciones intermedias y unos cuantos pertenecen a generaciones recientes). Por cuestiones de espacio, aquí se presentan los casos que sustentan los resultados. En las menciones de los egresados se indica entre paréntesis la generación del BIC a la que pertenecen y el código de entrevista correspondiente.¹⁴

Las entrevistas se estructuraron con temas a abordar con los informantes; éstos surgieron de las dudas e intereses del autor, pero también se potenciaron a través de la revisión de antecedentes de

¹² En el artículo se presentan las notas de campo entre paréntesis, al inicio se escribe la letra N que la identifica como nota de campo junto con un número que refiere al día, con un guion se separa un número que da cuenta del mes y con otro guion se da paso a escribir el año en que se realizó la nota de campo. Por ejemplo (N18-03-2019).

¹³ Se retoma la letra entre paréntesis para codificar las entrevistas, ya que explica la modalidad en que se llevó a cabo la misma; para presencial el código inicia con P, en el caso de vía *Zoom* la letra Z y con C vía chat de *Facebook*. La letra se encuentra unida a un número que indica el día, enseguida es separado por un guion para con número mencionar el mes y con otro guion mencionar el año en el que se hizo la entrevista. Por ejemplo, Betsabé (generación 2015-2018 - Z22-02-2021).

¹⁴ Con la intención de ahorrar espacio y evitar repeticiones, en cada página del artículo sólo se menciona una vez entre paréntesis la generación y el código de entrevista del egresado al que se alude.

investigación. Para el caso específico del tema que analiza la trascendencia étnica, sucede que fueron las primeras seis entrevistas las que alertaron sobre el mismo; a partir de un análisis especulativo (Woods, 1987) surge el patrón que refiere a la formación étnica en el BIC. Lo anterior evidencia el interés primordial de acercarse al trabajo de campo sin marcos preconcebidos que determinen el análisis (Weiss, 2017). Debido a la importancia que le confieren los informantes a la formación étnica, a partir de la octava entrevista se inicia una revisión de antecedentes de investigación, con la intención de sacar el mejor provecho del diálogo entablado con los egresados.

A partir del análisis especulativo (Woods, 1987) se rastrea en las entrevistas el tema de la trascendencia étnica; esa revisión dio lugar a las categorías de análisis. De esta manera se localiza en cada entrevista las alusiones de los informantes sobre su formación étnica. Cabe enfatizar que el análisis de las entrevistas se gesta a partir de la revisión simultánea de investigaciones puntuales, con el objetivo de sensibilizar la mirada a la hora de leer y releer las entrevistas.

Por último, para la producción del informe se recurrió a la descripción densa (Geertz, 2001), ya que mediante ella se expresan a detalle las visiones de los informantes para ofrecer con ello una interpretación amplia y justificada de sus razonamientos. 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 sólo puso orden al caos de información del trabajo de campo, también construyó párrafos que dan lugar al escrito final. Lo anterior con la idea de conservar la voz de los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca; es decir, no se busca hablar de los egresados ni por los egresados, sino construir un escrito en los que los egresados tomen la voz y mencionen por ellos mismos la trascendencia étnica de haber cursado estudios en el BIC.¹⁵

¹⁵ Es preciso señalar que muchos lectores y críticos al leer la presentación de la descripción densa de una investigación de corte etnográfico pueden mencionar que lo que se ha realizado es sólo una monografía o un escrito contemplativo; con ello no se encuentran equivocados. El problema surge cuando el comentario se hace para desestimar y descalificar el trabajo analítico en el que el investigador tuvo que categorizar y pensar la forma de respetar la voz de los informantes. A juicio del autor del presente artículo, la descripción densa permite al investigador salir del hermetismo academicista que busca, mediante un lenguaje rimbombante, autodeterminarse válido.

LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN ÉTNICA EXPRESADA POR EGRESADOS DEL BIC

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 los ha hecho conscientes de su pertenencia mazateca. De los 22 egresados entrevistados, 15 mencionan *ahora sé por qué soy mazateco*.

La clase de historia comunitaria parece que 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 (Epifania generación 2001-2004 - P22-10-19).

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 - Z08-02-2021).

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 contara (Teodomiro generación 2011-2014 - Z09-02-2021).

A mí me llamó la historia, el proceso de evangelización acá en Mazatlán. 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 - Z09-02-2021).

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. En el discurso parece que la clase de historia local tomada en el BIC cobra una trascendencia importante en los egresados, ya que adquieren la noción de pertenencia al ser mazateco y de diferencia al compararse con otros grupos (véase caso de Hermelinda).

En otros casos, los egresados hacen alusión a las exposiciones que les hacían sus profesores sobre su identidad étnica. Así lo comparan Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) y Yahir (generación 2017-2020 - Z20-02-2021). La primera menciona que, en clases, sus maestros de manera reiterada 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 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, pero en el BIC nos enseñaron a sentirnos orgullosos; los maestros nos decían que debíamos expresar nuestra identidad. Uno cómo joven no lo entiende, pero la verdad que, cuando nos explican todo el proceso, comprendes y se siente uno bien de pertenecer acá”. Estos casos evidencian una trascendencia de la formación étnica proveniente de su paso por el BIC; los egresados llegan a un autorreconocimiento positivo de su etnicidad.

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 conversación con

Epifania (generación 2001-2004 - P22-10-19) y Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) es posible encontrar elementos que los han hecho partícipes en diversas actividades que convocan al desarrollo de su municipio.

A mí se me quedó [del BIC] 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)

Ir al BIC me ayudó 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).

De acuerdo con estos egresados, la formación que recibieron en el BIC les sembró la idea de que la educación es fundamental para la vida de las personas, por lo que deben promoverla en su comunidad.

En el caso de Hermelinda (generación - 2011-2014 - Z08-02-2021), la noción de servir a su pueblo es vista como una aspiración que, según cuentan, será difícil cumplir. No obstante, es importante mencionarla, ya que da cuenta de las nociones que impregna el BIC en sus egresados y que los lleva a plantearse la idea de *servir a mi pueblo*. Hermelinda estudió el BIC y después se fue a estudiar a la Universidad Autónoma de Chapingo; comenta que su idea en un principio se basaba en terminar el BIC y 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 siguiera [estudiando], 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 y ayudarlos. 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”. Esto porque “mi pueblo lo necesita, allá no tienen estudios, por eso como nos decían los maestros del BIC, ayuden a la gente que no sabe, ustedes que ya estudiaron”.

Algunos egresados comentan que el haber estudiado el BIC les ayudó a conocer las justificaciones de sus costumbres y tradiciones. Trinidad (generación 2015-2018 - C25-02-2021) y Arturo (generación 2015-2018 - Z17-08-2021) son egresados de generaciones intermedias del BIC (2015-2018), ellos comentan que el BIC les ayudó a saber la justificación de ciertas tradiciones; las que mencionan tienen que ver con la vestimenta y la gastronomía.

Trinidad menciona que en su comunidad las personas ya no visten como tradicionalmente se vestían: “ya la vestimenta se está perdiendo, sólo 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”.

Arturo (generación 2015-2018 - Z17-08-2021) rememora 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 en si lo había aprendido a hacer en el BIC. Arturo 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 cuando 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 del día 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 (N04-011-2019).

Según Carolina (generación 2014-2017 - Z15-02-2021), 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 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 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 2014-2017 - Z15-02-2021) 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 dónde voy a conseguir carrizo.

Teodomiro culmina compartiendo que en la Ciudad de México muchos de sus vecinos le preguntan sobre por qué hace su altar de esa manera: “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 ésas”.

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 - P15-10-19) y Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19).

Yenith comparte que, después de culminar la secundaria, se mudó a Teotitlán de Flores Magón [es el distrito de Mazatlán], por lo que dejó mucho tiempo de vivir en Mazatlán Villa de Flores; al

regresar a su comunidad, le costó mucho habituarse. Ella comparte 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*, pero no sabía el por qué; ya en el BIC nos explicaron a todos que acá nos rigen el sistema normativo indígena en el que todos debemos participar en algún momento, queramos o no.

En el caso de Óscar, el haber asistido al BIC le apoyó como preparación teórica para algo que han vivido desde pequeños. Según Óscar, 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: “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 quién votan, en otros lados [como les enseñaron en el BIC] es por elección directa”.

En general, el BIC ha otorgado a Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) y Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) 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. De esta forma, la trascendencia del BIC radica en la transmisión sistemática del modo de organización política. Además, también se observa que el BIC concientiza en el 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 en 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. Por ejemplo, Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19) y Germán (generación 2003-2006 - P04-11-19) comparten que sus profesores del BIC les comentaban que, aunque se fueran a la ciudad, su *ser mazateco* debía prevalecer. Celso expresa: “los profesores decían mucho que si nos íbamos, no nos olvidáramos de nuestra lengua, de nuestras raíces”. Germán coincide con Celso 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 sentía que les causaba vergüenza decir que son mazatecos. 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.

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 - Z22-02-2021) 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 a Betsabé sobre si notaba cierta diferencia entre haber estudiado el BIC o el IEBO, ella 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 la 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, yo noto que hay mucha diferencia, mis amigos que egresaron del IEBO no saben ni qué onda de cómo funciona nuestro pueblo, parece como si no fueran de acá”. En los casos descritos se puede notar cierta trascendencia; 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.

Fortalecimiento y revitalización lingüística¹⁶

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 indígena. Epifanía y Óscar lo comparten de la siguiente manera:

Cuando entré al BIC sólo sabía hablar el mazateco, pero en la escuela [BIC] nos enseñaron a escribirlo, eso me interesó mucho (Epifanía generación 2001-2004 - P22-10-19).

En el pueblo la mayor parte de gente sólo habla mazateco, no lo sabe escribir; en el BIC nosotros aprendimos a leer y escribir en la

¹⁶ Utilizo el concepto de fortalecimiento para agrupar a los egresados que saben hablar su lengua materna (por lo general se trata de las primeras generaciones), pero que no tenían conocimiento sobre su escritura; en ellos la trascendencia del BIC se centra en el aprendizaje de la escritura de su lengua indígena. Por su parte, revitalización se usa para identificar a los egresados (por lo común de generaciones recientes) que ingresan al BIC sin saber hablar su lengua materna, pero que el BIC les impregnó el interés por aprender su lengua indígena.

lengua, fue pesado y no aprendí todo, pero sí me gustó mucho eso, porque ahora medio que puedo escribirlo (Óscar generación 2001-2004 - P02-10-19).

En Mazatlán, la mayoría de las personas habla mazateco y español.¹⁷ 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 en algunos egresados del BIC respecto a la promoción de la escritura del mazateco.

Arturo (generación 2015-2018 - Z17-08-2021) 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 en 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 - P15-10-19) [actualmente es profesor del BIC] menciona que él ha trabajado mucho en la preservación de la identidad mazateca. 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, éstos los utilizo para mis clases en el BIC.

¹⁷ Cabe señalar que muchas personas de 55 años en adelante sólo hablan mazateco.

Los dos casos anteriores descritos muestran que haber aprendido a leer y a escribir en mazateco no sólo consigue el objetivo de revitalizar su lengua indígena, sino que –de algún modo– empodera a los egresados para promover 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 mazatecos los pone en un escenario en el que deben dejar de lado su lengua indígena. En este contexto, parece significativo mostrar que el BIC se encuentra consiguiendo que sus egresados otorguen un lugar preferencial al mazateco frente al español.

Las reflexiones de Epifania (generación 2001-2004 - P22-10-19) y Lourdes (generación 2004-2007 - P03-10-19) sobre su preferencia de hablar mazateco en lugar de español provienen de las clases de lengua indígena 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. Por eso acá, en la casa, y cuando salgo, lo hablo, ahora sí que *llevo mi lengua a todas partes*”. Por su parte, Lourdes 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:

quién 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.

Por su parte, Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) menciona 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 a mis *carnales* les empecé a hablar 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.

En el fondo, para Epifania (generación 2001-2004 - P22-10-19), Lourdes (generación 2004-2007 - P03-10-19) y Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) 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, sólo 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, debido a que: “muchos de los papás de acá tienen la mentalidad de que hablar mazateco no sirve” (Celso generación 2001-2004 - P15-10-19), esta idea llevó a que muchos padres no 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 - Z22-02-2021), Miriam (generación 2013-2016 - C02-03-2021), Carolina (generación 2014-2017 - Z15-02-2021), Egdar (generación 2011-2014 - Z09-02-2021) y Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19).

Betsabé (generación 2015-2018 - Z22-02-2021) menciona 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 el 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, sólo 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, Miriam (generación 2013-2016 - C02-03-2021) comenta que sus papás ya no hablan mazateco. Sin embargo, ella entiende un poco la lengua 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 medio que lo entiendo, no mucho, pero sí me doy una idea, y más o menos entiendo qué dicen”. Según Miriam, cuando entró al BIC las clases no se le hacían tan complicadas, porque entendía las palabras e incluso: “sí 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 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 de 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 sí lo saben bien.

En su caso, Carolina (generación 2014-2017 - Z15-02-2021) comparte que para ella fue muy difícil la clase de mazateco, debido a que sus papás en casa sólo 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 interesar-

me por aprenderlo”. Al cuestionarla sobre su interés ella reflexiona y comparte: “pues, la verdad, para pasar la materia, porque sí 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”.

En Edgar (generación 2011-2014 - Z09-02-2021) se puede visualizar que, con frecuencia, 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. 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 de que se lo enseñara a su papá. En ese contexto, Edgar menciona que él no habla el mazateco, pero sí 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 sí 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 tiene el deseo de aprender mazateco, destaca una noción que proviene del BIC: “sí me gustaría aprender así, bien, la lengua, porque como nos decían en el BIC, es una forma de mantener vivos a nuestros antepasados”. Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19) indica que:

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 me dejó la espina de aprenderlo, que aunque siempre tuve la idea de salirme de Mazatlán para venirme a la ciudad, el BIC me dejó la espina de aprender mazateco para tener por lo menos un recuerdo de dónde vengo.

Betsabé (generación 2015-2018 - Z22-02-2021), Miriam (generación 2013-2016 - C02-03-2021), Carolina (generación 2014-2017 - Z15-02-2021), Egdar (generación 2011-2014 - Z09-02-2021) y Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19) 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 de que sus hijos aprendan mazateco; para algunos, el pensamiento 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 - P03-10-19) y Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19). Ellos son hermanos y coinciden en que en su casa aprendieron a hablar mazateco. De acuerdo con ellos, hablan mazateco de manera cotidiana, el español lo utilizan sólo cuando es necesario. Lourdes menciona que ella siempre ha tenido en mente enseñar 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 (generación 2001-2004 - P15-10-19) 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 lo quieren enseñar, se van por el español. Ante ese problema, no sólo hemos trabajado con los estudiantes, sino también llamamos a sus papás para que se incluyan y tomen conciencia 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.

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. Hermelinda (generación - 2011-2014 - Z08-02-2021) menciona 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 la universidad. También me metió la idea de que, si llego a casarme y tener hijos, me gustaría que aprendieran el mazateco, aunque mi esposo no sea de allá [risas], 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, su pueblo estará allí donde se encuentren”.

Sin embargo, Hermelinda 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 indígena] 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 del BIC, pues nos decían que debíamos hablarlo para que no se nos olvide.

El caso de Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19) es semejante al de Hermelinda (generación - 2011-2014 - Z08-02-2021), ya que su idea que sus hijos 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 lo sé, por lo que no podría enseñárselo, pero sí me gustaría que ella lo aprendiera.

Los casos de Hermelinda (generación - 2011-2014 - Z08-02-2021) y Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19) ilustran la idea que despierta el BIC en las nuevas generaciones de mazatecos respecto a su lengua; aunque no saben su lengua materna, los lleva a interesarse por ella al grado de 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 enseñar 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.

Territorio

Ahora conozco mi municipio

Algunos egresados mencionan que su asistencia al BIC fue significativa, ya que les permitió conocer su municipio; así lo comparten Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) y Lourdes (generación 2004-2007 - P03-10-19). La primera explica que en el 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, qué iba a ir a hacer hasta allá, si no 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 - P03-10-19) recuerda 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, platicaba con sus papás sobre las excursiones que emprendía en el bachillerato y su papá le complementaba: “está bien, para que conozcas bien dónde están los límites, porque luego los de otros municipios quieren tomarlos para sembrar o abrir carretera”. Y añade: “mi papá conocía muy general los linderos, como él no fue al BIC, él los conoció porque iba a hacer tequio”.

Los casos de Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) y Lourdes (generación 2004-2007 - P03-10-19) muestran una trascendencia del BIC que de primera intención suena superficial: el conocimiento territorial de su municipio. Sin embargo, cobra relevancia al indagar que 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. Sólo unos cuantos comentan conocer de manera general las agencias por su asistencia a los bailes” (N20-04-2019).

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 Elizabeth (generación 2015-2018 - Z09-08-2021), Trinidad (generación 2015-2018 - C25-02-2021) y Abel (generación 2010-2013 - C08-06-2021). Elizabeth, que pertenece a una generación reciente, comenta: “cuando iba al BIC nos llevaban a reforestar a diferentes lugares de la comunidad. A mí me tocó reforestar una parte del paraje 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 cierta 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 el discurso de Trinidad (generación 2015-2018 - C25-02-2021), ya que 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 dónde 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 - C08-06-2021) indica que en su siembra aplica diversas técnicas que le enseñaron los profesores del BIC: “a la siembra le echo biol [fertilizante case-ro 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. La implementación de pláticas (en las asignaturas) y acciones de reforestación en distintas comunidades y áreas del municipio cobran trascendencia en los egresados, ya que consiguen que reflexionen sobre la importancia de cuidar el medio ambiente de su comunidad.

Agencia intraétnica¹⁸

Lo nuestro no es lo único

Algunos egresados mencionan que la formación recibida en el BIC les permitió acercarse a escenarios de vida diferentes de las maneras en que viven en su comunidad. Esto lo comparten Epifania (generación 2001-2004 - P22-10-19), Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19) y Óscar (generación 2001-2004 - P02-10-19). Según Epifania, asistir al BIC le permitió “darme cuenta que lo nuestro no es lo único”. A Epifania la asistencia al BIC le ayudó a ampliar su conocimiento sobre otras comunidades indígenas:

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, por eso le digo, me di cuenta de que *lo nuestro no es lo único*.

Por su parte, Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19) menciona 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 sí 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 falsa idea.

Celso menciona una noción frecuentemente compartida por los pobladores del municipio. Sin embargo, asistir al BIC le ayudó a

¹⁸ 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 interétnica que construyen universitarios indígenas para tomar posicionamiento y reflexiones de su grupo étnico frente a otros.

pensar más ampliamente y a llegar a la conclusión de que la cultura mazateca se extiende a varios pueblos, no sólo a Mazatlán Villa de Flores.

En su caso, Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) 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 nos dijo que fue a Brasil, 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 éste genera en ellos una apertura hacia visiones distintas de 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 aportó a los egresados elementos para construir críticas hacia la organización social y política, esto los llevó a la idea 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 - P22-10-19):

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 sólo agachan la cabeza.

Por su parte, Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) 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.

Las enseñanzas que recibieron Epifania (generación 2001-2004 - P22-10-19) y Yenith (generación 2001-2004 - P15-10-19) las llevaron a participar activamente en la toma de decisiones de su municipio; “se sabe de una egresada del BIC que ha contendido para ser presidenta de Mazatlán” (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.

Por su parte, Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) y Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19) expresaron que el BIC los llevó a reflexionar sobre la importancia de erradicar el *machismo* en su comunidad. Óscar (generación 2001- 2004 - P02-10-19) 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 sólo fueron un semestre, aún se sienten con esa gana de ser *machismo*.

Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19) comenta 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 den-

tro 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 sólo los ha llevado a reflexionar y criticar las condiciones de género desiguales que se viven en su municipio, sino a empezar a realizar acciones que impliquen mayor participación de la mujer en la vida pública y familiar.

Otro de los temas que los egresados reflexionan tiene que ver con las maneras de pensar de sus paisanos. Según Carolina (generación 2014-2017 - Z15-02-2021) y Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19): “hay que cambiar la mentalidad de la gente, porque acá son muy cerrados”.

Emmanuel (generación 2014-2017 - C20-11-19) comenta que la escuela en general ayuda a que las personas sean tolerantes ante ideas diferentes:

pienso que no sólo 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, la mayoría de la gente sólo fue a la primaria, pues, son cerradas, no dialogan e incluso hasta te dejan de hablar.

Por su parte, Carolina alude a la falta de tolerancia profesar una religión diferente a la religión dominante en la población:

acá son muy cerrados, eso debe cambiar, porque no son tolerantes. A mi 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 (generación 2014-2017 - Z15-02-2021) 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 nos enseñan que no sólo tu pensamiento es válido, allá hacíamos debates y los profesores nos decían que, aunque no pensáramos lo mismo, podíamos llevarnos”.

Por otro lado, algunos egresados aluden a que habría que modificar ciertos aspectos de la organización política de su municipio. Esto se puede evidenciar con lo compartido por Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19), quien 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: “éste no quiere servir, se quiere servir” [risas].

Según Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19), 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, eso no quita la corrupción.

Lo compartido por Celso (generación 2001-2004 - P15-10-19) permite observar una trascendencia interesante del BIC: los egresados buscan retomar e incorporar ideas diferentes de las de su comunidad con la finalidad de actualizar y enriquecer su organización política específica.

CONCLUSIONES

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. Es relevante que, al compararse con personas de la comunidad que no estudiaron el BIC, los egresados llegan a mencionar que no tienen identidad, porque no conocen la justificación del *ser mazateco*. Lo anterior se asemeja a los relatos de egresados compilados por Maldonado y García (2013), sólo difieren en que los egresados presentados en este artículo 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 interétnicas 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 reflexionan acerca de sus propios elementos culturales (los cuestionan o los reelaboran). Por ejemplo, los egresados entrevistados aluden a que el BIC les permite conocer culturas diferentes y semejantes a su comunidad; a algunos los lleva a reflexionar y a 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 co-

munidad. 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 fomenta el BIC proviene de la integración entre lo local y la valoración de conocimientos e instrumentos de la modernidad (Weiss, 2006). En cierto sentido, el BIC se encuentra transmitiendo recursos culturales no exclusivos (Jullien, 2017). 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 sólo para el trabajo agropecuario (Auli y De Ibarrola, 2022). Con lo anterior, es posible decir que el BIC sólo concede a la formación para el trabajo atributos étnicos.

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 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). Sin embargo, en la ciudad son contadas las escuelas que ofrecen un enfoque intercultural, 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 la “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 su lengua indígena en la ciudad (Hernández-Rosete y Maya, 2016). Por su parte, a los egresados de generaciones recientes su paso por el BIC les hace reflexionar 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, 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 la comunidades rurales-indígenas. Las diferentes expediciones que realizaron durante su estancia en el BIC los llevaron a la expresión “*tenemos que cuidar nuestra tierra*”. Lo anterior es interesante en términos de 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 desarrollan algunos jóvenes rurales-indígenas escolarizados (Pérez, 2022).

Para finalizar, cabe recalcar que la trascendencia étnica que actualmente consigue el BIC en sus egresados suma elementos al fortalecimiento del “Estado étnicamente situado” que constituye México (Bertely, 2019).

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina: Laborde Editor.
- 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. (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca*. (Tesis de Maestría). Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. IPN, México.

- Auli, I., y 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.
- Baronnet, B., (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Argentina: Paidós.
- Bertely, M. B. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Bertely, M., Martínez, M. E., y Muñoz, R. (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos*, (48), 6-11.
- Briseño, J. (2018) *Cultura escolar comunitaria. Prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. IPN, México.
- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En O. Cruz y L. Echavarría (coords.), *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político del discurso* (pp. 29-40). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación y Casa Juan Pablos.
- Camboni, S. S., Juárez, J. M. N., y Tarrio, M. G. (2005). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2), 181-208.
- Carrera, C. (2011). *Acercamiento gramatical a la lengua mazateca de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2019). *Plan de estudios. Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. México: CSEIIO.
- Czarny, G., y Briseño-Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Runa*, 43(1), 171-187.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. C. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

- Gandulfo, C. (2018). “La prohibición interpelada” transmisión intergeneracional del guaraní en un grupo familiar con cuatro generaciones en Corrientes, Argentina. *Estudios Paraguayos*, 36(1), 121-142.
- Gandulfo, C., y 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.
- 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.
- González, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: CIESAS.
- González, E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- 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. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Juan Pablos.
- González, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: CGEIB.
- Gutiérrez, D. M. (2008). Revisitando el concepto de etnicidad: a manera de introducción. En D. M. Gutiérrez y H. C. Balslev (coords.), *Revisitar la etnicidad: miradas cruzadas en torno a la diversidad* (pp. 13-40). México: Siglo XXI, El Colegio de Sonora y El Colegio Mexiquense.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Hernández-Rosete, D., y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. España: Editorial UOC.
- Ibarrola, M. (2019). ¿Dónde está la respuesta? *Foro Análisis de la Agenda Educativa Nacional 2018-2024. Críticas y Propuesta*. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana, Puebla, México.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de población y vivienda 2020. Principales resultados por localidad (ITER)*. México: INEGI.
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. España: Taurus.
- Maldonado, C., y García, E. (Coords.) (2013). *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. México: CSEIIO, Unidad de Estudios Superiores de Alotepec.
- Malinowski, B. (1999). *Los argonautas del pacífico occidental*. España: Península.
- Martínez, N., Fuentes, A., y Espinoza, D. (2015). Las funciones de las lenguas en el Modelo Educativo Integral Indígena. En *Modelo Educativo Integral Indígena*. México: CSEIIO.
- Medina, P., y 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 y M. G. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 415-448). México: Comie.
- Mira, A. T. (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.
- Ortelli, P., y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33, 115-128.
- Pacheco, L. (2016). *Para ayudar a mi comunidad. La telesecundaria de la adolescencia indígena*. México: Juan Pablos, UAN.
- Pérez, E. (2022). *Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca*. (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. IPN, México.
- Ricco, S., y 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.
- Sartorello, S. C. (2019). Educación e interculturalidad: la importancia de las lenguas indígenas en México. *Revista de la Universidad Iberoamericana*, (61), 30-33.
- Sartorello, S. C. (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.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Weber, M. (1981). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.
- Weiss, E. (2006). *Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los bachilleratos integrales comunitarios*. México: SEBYN-SEP [Investigación no publicada].
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.