

# La formación para el trabajo en egresados de un bachillerato intercultural

## Job Training among Graduates of an Intercultural High School

Iván Auli

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS  
AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO  
NACIONAL (CINVESTAV), DEPARTAMENTO  
DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, MÉXICO

jairo.auli@cinvestav.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-4802-0065>

### RESUMEN

Se analiza la propuesta de formación para el trabajo del Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Se recupera la experiencia de egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, que promueve tres orientaciones laborales: intérprete de lengua indígena, desarrollo comunitario y promoción en salud comunitaria. La metodología que orienta el análisis es el enfoque etnográfico tradicional y virtual, con entrevistas en profundidad estableciendo un diálogo con antecedentes de investigación. Los resultados indican que ningún egresado menciona dedicarse a alguna de estas especialidades, ya que el mercado laboral local es homogéneo, centrado en la informalidad del trabajo agrícola de subsistencia mediante el uso de una tecnología tradicional. En las conclusiones se plantea la importancia de realizar una reflexión sistemática sobre la formación para el trabajo que sea eficiente y pertinente; en lo particular, en los bachilleratos interculturales es necesario una reformulación que contemple los nuevos procesos sociales que viven las comunidades indígenas.

Palabras clave: educación media superior, escolaridad y trabajo, educación intercultural, egresados, México

### ABSTRACT

This study analyzes the job training proposal of the Comprehensive Community High School (Bachillerato Integral Comunitario - BIC). It examines the experience of BIC graduates from Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, which promotes three career orientations: indigenous language interpreter, community development, and community health promotion. The methodology guiding the analysis is a traditional and virtual ethnographic approach, with in-depth interviews establishing a dialogue with research background. The results indicate that no graduate mentions dedicating to any of these specialties, since the local job market is homogeneous, centered on informal subsistence agricultural work through the use of traditional technology. The conclusions highlight the importance of conducting a systematic reflection on job training that is efficient and relevant; particularly, in intercultural high schools, a reformulation that considers the new social processes is necessary, experienced by indigenous communities.

Keywords: high school education, schooling and work, intercultural education, graduates, Mexico



## INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es comprender la manera en que la formación para el trabajo prescrita en los planes y programas de estudio de un bachillerato intercultural se encuentra promoviendo la inserción al mercado laboral. El análisis adquiere relevancia, ya que hay una “ausencia de investigaciones sobre la trascendencia que ha tenido la formación para el trabajo en ese nivel escolar en el futuro de sus egresados” (De Ibarrola, 2020, p. 56). En el caso específico de los bachilleratos interculturales, las investigaciones se han centrado en reflexionar los procesos de reforzamiento étnico (González, 2014; 2016), dejando de lado un análisis sistemático sobre su propuesta de formación para el trabajo.

Es importante otorgar seriedad al análisis de la formación para el trabajo, porque para algunos jóvenes, sobre todo rurales-indígenas, el bachillerato suele ser el último grado de estudios para luego ingresar al mercado laboral (Auli, 2018; 2021). Para lograr el objetivo planteado, se recupera el alcance que tuvo la formación para el trabajo en egresados del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) ubicado en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, que ofrece tres orientaciones laborales: Intérprete de lengua indígena, Desarrollo comunitario y Promoción en salud comunitaria.

El BIC es una oferta de educación media superior intercultural, específica para las comunidades indígenas del estado de Oaxaca, México. Su creación tiene como trasfondo el interés de algunas comunidades de otorgar una educación que fortalezca la cultura local. En ese sentido, el BIC opera bajo una propuesta curricular intercultural en la que el objetivo principal es “recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural y lingüística” (CESEIIO, 2019, p. 23); ante ello, ofrece una formación elemental para el trabajo en función de transmitir competencias interculturales (Auli, 2024). Cabe señalar que el BIC se añade a los acuerdos estipulados en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en la que se constituye un Marco curricular común, por lo que contempla competencias genéricas y profesionales equivalentes a todas las modalidades de bachillerato del país.

A continuación, se presentan las investigaciones desde las que se interpreta el referente empírico; se retoman las dimensiones propuestas por De Ibarrola (1984, 1988, 2006, 2009, 2014) para analizar las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Después, se describe la metodología; se parte del enfoque etnográfico con entrevistas en profundidad a egresados, las cuales son interpretadas mediante la espiral hermenéutica (Weiss, 2017a). En el siguiente apartado se exponen los resultados. Por último, en las conclusiones se discuten los resultados y se enfatiza en la importancia de reflexionar sobre la formación para el trabajo en la educación media superior.

## MARCO TEÓRICO: LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA PROPUESTA DEL BIC

Para analizar las relaciones entre la escolaridad y el trabajo, se retoman las cuatro dimensiones propuestas por De Ibarrola (1984, 1988, 2006, 2009, 2014). La primera, dedicada a considerar *la estructura laboral* (matriz de heterogeneidad laboral), que permite conocer las condiciones laborales que se establecen, la obtención de la ganancia, la prestación de servicios públicos o de subsistencia y el uso de la tecnología que delimita la organización técnico-administrativa y jerárquica de las condiciones laborales. La segunda dimensión: *las políticas impulsadas por el gobierno y las influencias de diferentes actores sociales*, en la que se establecen las orientaciones de orden general que deben atender los niveles y modalidades educativas. La tercera dimensión, *la manera en que las instituciones escolares procesan la formación para el trabajo* se refiere a la planeación que realizan las escuelas para prevenir las necesidades de formación para el trabajo con participación del sector laboral para desarrollar las carreras o especialidades. Por último, *la transición del estudio al trabajo junto con las trayectorias escolares y laborales de jóvenes* que examina los significados que las personas —que han pasado por una institución escolar— expresan sobre la formación para el trabajo recibida.

En los siguientes subtemas se aterrizan las cuatro dimensiones para interpretar y comprender el caso del BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

## La estructura laboral del municipio de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca

Mazatlán Villa de Flores es una comunidad indígena en la que se habla mazateco y se encuentra a ocho horas de la ciudad capital; tiene 12 722 habitantes; 6 489 mujeres y 6 233 hombres (INEGI, 2020). Las características laborales del lugar son:

- a) El sentido del trabajo o el medio de obtención de ganancia en Mazatlán se centra en el trabajo agrícola de subsistencia. Mediante la unidad doméstica de producción siembran café y maíz, de forma complementaria crían ganado y chivos. Para adquirir otros artículos de la canasta básica, algunos venden un chivo o las frutas que se dan en sus solares. Se observa que algunas personas laboran de manera temporal en el gobierno municipal y en los programas de atención al campo que llegan esporádicamente a la comunidad. Otros se emplean en los pequeños comercios del municipio (negocios de ropa, taquerías o fondas) o ejercen algún oficio (plomeros, albañiles, mecánicos). La carestía del campo (Appendini y Torres-Mazuera, 2008) ha llevado a una creciente y constante migración de los habitantes; el principal destino es la Ciudad de México. Los hombres que migran a la ciudad se emplean como albañiles o meseros en una taquería; por su parte, las mujeres como empleadas domésticas o atendiendo alguna tienda de ropa. Algunos egresados del BIC que migran a la ciudad reportan encontrar trabajos distintos de la construcción o del empleo doméstico (Auli y De Ibarrola, 2022).
- b) La mayoría de los trabajos son informales, los habitantes trabajan en sus propios campos de cultivo, en pequeños comercios, de forma temporal en el gobierno local y los programas de atención al campo, que no les ofrecen derechos laborales. Los contados trabajos formales que se observan en la zona provienen del sector educativo como docente o administrativo en una escuela, aunque la mayor parte de las personas que ocupan estos espacios son ajenas al municipio.
- c) La mayoría de las familias siembra el campo de manera tradicional; utilizan *yunta* para sembrar y lo hacen en temporada de

lluvia debido a la dificultad económica para costear un sistema de riego. La tecnología más avanzada se observa en las labores administrativas del gobierno local, ya que cuentan con computadoras e impresoras para el trabajo burocrático.

Con base en los criterios derivados de la *matriz de heterogeneidad laboral*, es posible afirmar que en Mazatlán Villa de Flores se vive una homogeneidad laboral centrada en la informalidad del trabajo agrícola de subsistencia mediante el uso de una tecnología tradicional.

Hay dos elementos colaterales en los que es importante profundizar, debido a que permiten ampliar la comprensión. Los flujos culturales a partir de la migración a la ciudad van rediseñando la dinámica de vida de los habitantes, mientras que la introducción de una economía capitalista en la comunidad ha llevado a que los lugareños incorporen nuevas necesidades: uso de Internet, compra de celular o computadora, y construcción de una casa de material (Auli, 2018). Con lo anterior, es posible decir que el medio rural-indígena es cambiante y se encuentra en transformación, pues incorpora nuevas maneras de vida que provienen del exterior. Estas mutaciones han llevado al surgimiento de una nueva ruralidad (Ávila, 2015), por lo que se ha vuelto difuso hablar de una ruralidad como tradicionalmente se conocía (arraigada y estática). Algunos autores hablan de territorios rurbanos (Baigorri, 1995; Kenbel, 2010; Saravia, Letelier y Micheletti, 2018).

De acuerdo con Baigorri (1995), el concepto rurbanos se usa para referirse a los contextos que se encuentran en la periferia de una ciudad y mantienen características de lo rural, debido a que las familias que las habitan aún se dedican a ciertas actividades del campo, como la cría de animales de granja e incluso a la siembra en los pequeños terrenos que ocupan. Para hacer la diferencia y evitar confusiones, el autor ocupa el término agro-urbanos para denominar a poblaciones rurales distantes de la ciudad en las que todavía se identifican por el trabajo agropecuario que se prima. Sin embargo, recientemente varios autores han observado que las maneras de vida en las comunidades rurales alejadas han experimentado un cambio fuerte en el cual el trabajo agropecuario ha dejado de ser el pri-

mordial, y han incorporado nuevas actividades laborales, lo que ha provocado que en algunos lugares rurales se convierta en una tarea secundaria. Para dar cuenta de ese proceso, indican que se trata de un proceso de rurbanización (Kenbel, 2010).

Según Saravia, Letelier y Micheletti (2018), esto atiende a un proceso de urbanización global en el que se encuentran implicados los contextos rurales de manera heterogénea. De acuerdo con los autores, los habitantes de la región de Maule, en Chile, tienen la autopercepción de pertenecer a un espacio mixto, y expresan que se sienten un poco urbanos y un poco rurales. Estos elementos permiten plantear la obsolescencia de la dicotomía rural-urbana. Algo parecido plantean Bourdieu y Sayad (2017, p. 200) en su estudio sobre los daños colaterales del desarraigo en Argelia; ellos describen a la sociedad argelina mediante la frase: “lo que no son y por lo que no son todavía”. Con esta consigna Bourdieu y Sayad (2017) dan cuenta de los procesos de mutación que vivieron las sociedades rurales argelinas en la introducción de la organización económica capitalista.

En el caso específico de los habitantes de Mazatlán Villa de Flores, las idas y venidas de la ciudad son tan frecuentes, que el municipio cuenta con una terminal de autobuses que sale martes y jueves con destino a la Ciudad de México. Asimismo, tienen camionetas que viajan a diario a la cabecera distrital (Teotitlán de Flores Magón), este transporte es utilizado por personas que van por mercancía, a realizar compras personales o asisten a citas médicas.

En la comunidad es frecuente ver a las personas jóvenes con cortes, peinados, tintes en el cabello y vestidos con apariencia urbana. En contraste, los ancianos siguen vistiendo como campesinos de la región, en el caso de los varones con pantalón y camisa de tela, huaraches y sombrero de palma. Por su parte, las mujeres con su mandil, vestido largo y huaraches de plástico. Al caminar por las calles, no falta una casa que tenga música a todo volumen, y las melodías que se escuchan dan la sensación de transitar por algún mercado de la Ciudad de México.

Los flujos culturales en Mazatlán Villa de Flores han incorporado significados distintos que a veces contradicen las maneras que otorgan homogeneidad social y cultural al grupo étnico. Por ejem-

plo, algunos habitantes se empiezan a apartar del trabajo agrícola; un oriundo del lugar comparte:

los que se van a la ciudad regresan presumidos, como si no fueran de acá, no quieren ir al campo, porque hace mucho calor o porque dicen que no le saben, ¿cómo van a decir eso?, si crecieron acá, ni que se les olvidara por tres meses o un año que se van.

Los migrantes que regresan al municipio también llevan consigo nuevos artefactos u objetos que remodelan la vida tradicional. Hoy día es frecuente observar que la mayoría de los jóvenes cuenta con un celular o que en sus casas hay televisión de paga. Es común ver todas las tardes en el parque de Mazatlán a jóvenes utilizando su celular, revisando su red social (*Facebook*).

De acuerdo con la descripción anterior, se puede afirmar que los habitantes de Mazatlán Villa de Flores en realidad son urbanos. Sin embargo, esa afirmación sólo puede aplicarse de manera parcial, ya que aún persisten ciertos significados y prácticas con las que se agrupan a los rurales, sobre todo en la mayoría de las generaciones adultas. Muchos de los ancianos descartan la migración, prefieren quedarse en la comunidad para dedicarse a cuidar y trabajar en el campo. En algunos casos, las familias procuran que las generaciones jóvenes aprendan a hablar su lengua materna. Las prácticas cotidianas de la vida tradicional también se quedan en las visiones de las generaciones jóvenes. Por ejemplo, en la fiesta del municipio se organizan jaripeos en los que montan toros. Estas actividades son del interés y del gusto de la mayoría de los pobladores, e incluso se convierten en la excusa de los migrantes para regresar a su comunidad.

Lo descrito cobra relevancia al momento de pensar en las propuestas escolares para los escenarios rurales-indígenas. Y es que según Czarny y Briseño-Roa (2022, p. 183), las políticas de Estado (refieren al caso mexicano) mantienen una conceptualización fija y estática en la cultura (véase el siguiente apartado), por lo que “no ha logrado responder a procesos sociales complejos que se están viviendo en el siglo XXI”.

## **La formación para el trabajo en la educación media superior en México**

De acuerdo con De Ibarrola (2020), la tradición mexicana de formar a los jóvenes para el trabajo se remonta a las escuelas de artes y oficios. Sin embargo, en 1936, la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) sirvió de modelo organizacional en la incorporación de espacios, tiempos y estrategias de formación intencional para el trabajo. Siguiendo a la autora, en las décadas de los sesenta y los setenta, el sistema educativo formal introdujo en la educación media superior (EMS) una formación propedéutica paralela para seguir estudios de nivel superior y una formación profesional de nivel medio. En dichas décadas, la influencia del IPN no dejó de ser notoria, tanto en el diseño institucional y curricular de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), como de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAS), modalidades de EMS que se expandieron por todo el país hasta poblaciones rurales, con la intención de generar inclusión escolar y promover la equidad.

En esa época también se impulsaron escuelas que ofrecían una formación terminal para el trabajo que ya no permitía a los egresados continuar estudios de nivel superior; como ejemplos encontramos a los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) y los Centros de Educación Técnica Agropecuaria (CETAS). Cabe señalar que en la década de los setenta la política educativa buscaba un equilibrio entre la formación propedéutica y la formación para el trabajo, ya que así como se crearon propuestas de bachilleratos terminales, también se diseñaron instituciones que minimizaron la formación laboral; tal es el caso del Colegio de Bachilleres.

En 1992, en el marco de la reforma educativa, se descentralizó la educación básica y pasó a depender de las autoridades estatales. En específico, en la educación media superior se construyeron convenios con los gobiernos estatales para financiar en conjunto modalidades de EMS, al tiempo que se permitió la creación de modalidades estatales de bachillerato. Lo anterior generó una dispersión de propuestas curriculares y de maneras de gestión institucional (Zorrilla, 2010).

En 2008 se decretó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Un tema central de la misma fue buscar cierta

homogeneización de las modalidades de bachillerato del país, por lo que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato para dar reconocimiento universal a todas las modalidades y subsistemas, que otorgara un diploma general y que facilitara la portabilidad al mismo tiempo que fijara ciertos criterios para evaluar la calidad. La RIEMS permitió llegar al acuerdo de construcción de un Marco Curricular Común en el que se promovieran competencias genéricas y campos disciplinares básicos en todas las modalidades, lo que incluye ofrecer una formación en competencias profesionales básicas y extendidas.

Las competencias básicas “proporcionan a las personas formación elemental o básica para el trabajo, por su carácter genérico y transversal en diversos campos laborales y perfiles ocupacionales para incorporarse al sector productivo” (SEP, 2024, p. 3), los conocimientos adquiridos permiten a los estudiantes solucionar problemas simples en contextos conocidos y determinados. Por su parte, las competencias extendidas se orientan a que los individuos sean capaces de desempeñar funciones laborales mediante la aplicación de conocimientos técnicos específicos (SEP, 2024). Son las instituciones escolares las encargadas de atender las necesidades de la población, asegurando la disponibilidad de los recursos escolares, la pertinencia para las zonas y mercados laborales, previniendo así el futuro laboral de los egresados.<sup>1</sup>

De esta manera, encontramos cierta diversidad; para el caso de bachilleratos con enfoque intercultural dirigidos a la población rural-indígena, se ofrecen competencias profesionales básicas mediante la carrera concreta de Desarrollo comunitario (es una carrera común en todos los bachilleratos interculturales, en algunos casos agregan otras, como en el BIC, que consideran carreras de Intérprete de lengua indígena y Promoción en salud comunitaria). Asimismo, el colegio de bachilleres incorpora competencias profesionales básicas, pero de adscripción voluntaria para los estudiantes. Para el caso de los bachilleratos tecnológicos se destaca el del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), que ofrece competencias profesionales extendidas y que se reflejan en las más de

---

<sup>1</sup> Esta orientación proviene de los parámetros del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR, 2006) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que convocan a las instituciones escolares a ofrecer programas basados en las necesidades del contexto; la economía y la cultura laboral de las personas a las que atiende.

2200 horas en las que contemplan prácticas productivas en talleres y espacios laborales externos en tiempos extracurriculares.

La anterior descripción permite interpretar un interés por parte del Estado de brindar una formación laboral en la EMS. Sin embargo, algunos estudios exploratorios mencionan que los componentes de formación para el trabajo aparecen más como legitimación que como un intento serio de procurar una formación laboral sistemática; por ejemplo, Weiss (2006, 2017b, 2018) menciona que en modalidades como el BIC y Telebachillerato el componente de formación en Desarrollo comunitario resulta ser meramente académico, dejando de lado el objetivo de generar competencias prácticas para el ingreso de los estudiantes al mercado laboral. La observación del autor se confirma al revisar que en los criterios de evaluación de eficacia y pertinencia de las modalidades (establecidos por el Sistema Nacional de Bachillerato) no se contempla la formación para el trabajo, lo que lleva a comprender que para el Estado ésta ocupa un lugar secundario. Lo anterior puede deberse a que en la actualidad la exigencia de la mayoría del alumnado y sus familias estriba en recibir una formación propedéutica para continuar estudios de nivel superior.

### **La formación para el trabajo en la propuesta curricular del BIC**

La propuesta curricular del BIC se encuentra en su documento base nombrado Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). El MEII contempla la interacción de saberes, y lo hace evidente al reconocer las relaciones entre lo universal y lo local, la tradición y la modernidad, el progreso científico y el equilibrio (sostenibilidad), entre la cosmovisión indígena y la moderna cultura de lo material (CSEIIO, 2019). Asimismo, retoma los principios y los acuerdos de la RIEMS. Se trata de una propuesta curricular intercultural que representa una oferta educativa y atiende a la diversidad, con el objetivo de generar condiciones para la interacción, el diálogo y la convivencia de la diferencia cultural y social (Gallardo *et al.*, 2014).

La figura 1 muestra el mapa curricular del BIC, el cual se organiza en cuatro componentes o ejes de formación: básico (color amarillo), propedéutico (color verde), formación para el trabajo (rosa)

y el eje extracurricular (sin color). El componente o eje básico está integrado por 38 unidades con 119 horas; el componente propedéutico propone nueve unidades con 39 horas, y el eje de formación para el trabajo se desarrolla en diez unidades con 36 horas de contenido (CSEIIO, 2019). El eje básico contempla las asignaturas que se plantean en el Marco Curricular Común propuesto por la RIEMS. El eje propedéutico se apoya del eje básico para generar competencias que permitan al egresado continuar estudios de nivel superior. Por su parte, el eje de formación para el trabajo tiene como interés generar competencias para integrarse al mercado laboral local.

El mapa curricular del BIC se encuentra organizado de manera horizontal por áreas de conocimiento y de manera vertical presenta seis módulos o semestres (figura 1). Las áreas de conocimiento que propone son Humanidades: busca dotar de un marco teórico que promueva los valores comunitarios en comparación con otras formas de pensamiento; Lenguaje y comunicación: fortalece las competencias comunicativas que desarrollan el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo; Ciencias sociales: aporta elementos para comprender la complejidad de los sistemas sociales, en específico del funcionamiento de los pueblos indígenas; Ciencias naturales: acerca a los estudiantes a principios y teorías naturales; Matemáticas: otorga elementos para aplicarlos al espacio social al que pertenecen; Metodología de la investigación: proporciona una guía para la formulación de proyectos que influyan en el desarrollo comunitario; Escuela y comunidad: en el que construyen proyectos comunitarios para solucionar problemas locales; Expresión, creatividad y desarrollo físico: propicia la formación integral, facilitando desarrollo físico y artístico a partir de actividades que favorecen el crecimiento personal.



La propuesta pedagógica intercultural del MEII es modular (CSEIIO, 2019), fue construida con base en la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y tiene la intención de integrar la investigación y la interdisciplinariedad. En este sentido, el MEII propone seis módulos o semestres que concentran ciertas asignaturas que llevan a conseguir los objetivos: 1) Identidad y escuela, en el que se reconoce la diversidad cultural que permite el fortalecimiento de su identidad; 2) Realidad comunitaria, en el que se realiza un diagnóstico utilizando diferentes herramientas de investigación que les proporcionan las unidades de contenido (asignatura); 3) Ciencia y comunidad, en el que se definen problemas y fortalezas de la comunidad a través de un proyecto de investigación; 4) Comunidad y recursos, en el que se investiga y conocen los recursos humanos, naturales, económicos y materiales necesarios; 5) Proyecto comunitario, en el que se construye un proyecto de intervención acorde con las necesidades locales; 6) Educación y desarrollo integral, donde opera el proyecto de intervención en el que se pondera la identidad étnica, sus valores y saberes comunitarios. Cabe recalcar que el tránsito modular se encuentra centrado en implementar proyectos de intervención; éstos se van construyendo a lo largo del proceso formativo que corresponde a seis semestres (tres años) (ver figura 1).

La interculturalidad se observa en los diferentes componentes, áreas de conocimiento y módulos que propone el BIC. Por ejemplo, en el área de conocimiento Escuela y comunidad se complementan los conocimientos científicos y los saberes locales con la intención de ampliar los sistemas de comunicación entre comunidades. Asimismo, en el área de Lenguaje y comunicación se plantea como asignatura la enseñanza de la lengua indígena y, simultáneamente, del inglés, con lo que se busca formar un sujeto multilingüe (Gallardo *et al.*, 2014).

De acuerdo con el análisis de Weiss (2006), el mapa curricular del BIC combina elementos del bachillerato tradicional con características modulares. Weiss (2006) indica que hay áreas como Metodología de la investigación y Escuela y comunidad que coinciden en paralelo a lo largo de cinco semestres; esto no es exagerado si tomamos en cuenta que el interés del BIC se orienta en la enseñanza de investigaciones que lleven a la construcción de proyectos de intervención para solucionar problemas locales y generar desarrollo

comunitario. Según Maldonado (2014, p. 3) “el objetivo de este sistema es articular los conocimientos de un semestre en torno a una investigación que ofrezca información y propuestas a una población determinada, y que fortalezca así la formación del estudiante”.

Ahora bien, por el tema del presente artículo es indispensable detallar el componente de formación para el trabajo que ofrece el BIC. En la planeación que hace la institución escolar sobre la formación para el trabajo es importante destacar que ésta sigue los lineamientos de la RIEMS, ya que promueve una educación basada en competencias. Del mismo modo, retoma las orientaciones del Sistema Nacional de Bachillerato respecto a que la formación para el trabajo atienda a las necesidades de la población, asegurando la disponibilidad de los recursos escolares y la pertinencia laboral.

La propuesta de formación para el trabajo que ofrece el BIC contempla las necesidades de la población, ya que según Ricco y Rebolledo (2010), uno de los planteamientos en las asambleas comunitarias de Mazatlán Villa de Flores era la creación de un bachillerato que evitara la migración y que diera elementos laborales para generar arraigo en la comunidad al finalizar su EMS. Al mismo tiempo, se consideraron los recursos y la pertinencia laboral, tomando en cuenta que, como ya se mencionó, la mayoría de las personas se dedican al trabajo agrícola en el municipio. Con base en lo anterior se tomó la decisión de ofertar especialidades comunitarias y destinadas al quehacer agrícola. González (2016) menciona que, en el diseño de la propuesta de formación para el trabajo, el BIC tomó la experiencia de los CBETAS. A todo lo anterior se articula el eje transversal intercultural.

En este contexto, el MEII plantea cuatro orientaciones laborales, las cuales se empiezan a cursar a partir de los módulos o semestres V y VI. La figura 2 contiene las asignaturas de los cuatro componentes de formación para el trabajo que ofrece el BIC (véanse los cuadros rosas): Desarrollo comunitario, Intérprete de lengua indígena, Promoción en salud comunitaria y Educación musical.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Cabe recalcar que los componentes de formación para el trabajo son flexibles y se promueven de acuerdo con las necesidades de las comunidades en las que opera cada BIC. En este contexto, el componente en Educación musical no será reseñado ni analizado en el presente escrito, debido a que en el BIC de Mazatlán Villa de Flores no se imparte dicha especialidad. Se tiene entendido que la especialidad en Educación musical fue pensada para zonas rurales-indígenas que guardan una larga tradición musical, como en la Sierra Norte de Oaxaca.



De acuerdo con el MEII, la formación para el trabajo tiene el interés de brindar “una base mínima para el autoempleo, el trabajo dentro de su comunidad y/o para continuar estudios superiores” (CSEIIO, 2019, p. 97).<sup>3</sup> Para el caso de la formación en Intérprete de lengua indígena se busca que el egresado intérprete certificados, que conozca las cuestiones legales para traducir a su lengua indígena temas jurídicos. Respecto a la formación en Desarrollo comunitario, se pretende que el egresado considere los recursos con los que cuenta y los impulse al empleo en su comunidad de origen. Por último, en Promoción en salud comunitaria, se busca recuperar los saberes médicos ancestrales de las comunidades indígenas e institucionalizarlos. Con lo anterior se confirma que la formación para el trabajo que promueve el BIC se centra específicamente en el campo rural-indígena, en el que se vincula a la escuela con los saberes propios de la comunidad, con la intención de conseguir ser pertinente y abonar elementos a una formación intercultural.

Este contexto lleva a plantear el cuestionamiento principal del presente artículo: ¿los egresados de un bachillerato intercultural ejercen en el mercado laboral las carreras o especialidades recibidas?

### **La trascendencia<sup>4</sup> de la formación para el trabajo en egresados**

En un estudio reciente sobre la formación para el trabajo en la EMS, De Ibarrola (2020) menciona que son contadas las investigaciones que ofrecen información sobre lo que sucede con los egresados de bachillerato. La autora reporta datos derivados de la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2016 que indican que, a dos años de egresar del bachillerato, 24.5% de los jóvenes se dedicaba a trabajar, 15.1% a estudiar y trabajar y 39.6% continuaba estudiando.

En otra investigación, De Ibarrola (1990) realizó un seguimiento de egresados de bachilleratos agropecuarios y reportó la dificultad de éstos para encontrar trabajo en las áreas laborales en las que fue-

<sup>3</sup> De acuerdo con el CSEIIO (2019, p. 37) “los componentes fueron determinados a partir de un diagnóstico que se realizó en los 44 BIC a los estudiantes de cada plantel, directores y asesores investigadores, por medio de un programa llamado SI-BIC”.

<sup>4</sup> Se alude al concepto de trascendencia con la intención de profundizar en el sentido de la escolaridad en las trayectorias e itinerarios de los egresados (Auli, 2023a).

ron formados. Según la autora, los egresados se encontraban trabajando en la unidad doméstica de producción o se empleaban en “lo que sea”.

Por su parte, Alanís (2020) reflexionó sobre la formación laboral de egresados de algunos Telebachilleratos. El autor no da cuenta de si los egresados encontraron oportunidades laborales según la carrera que cursaron (Desarrollo comunitario), pero enfatiza que el bachillerato les brindó competencias blandas como liderazgo, hablar en público, compañerismo, solidaridad, trabajo en equipo, habilidades que ponen en práctica en su vida laboral.

La importancia de las competencias blandas aprendidas en el bachillerato se destaca en otros estudios. Por ejemplo, Pieck y Vicente (2017) mencionan que éstas no sólo inciden en el desempeño laboral, sino también en la vida personal de los egresados. Por su parte, Guerra (2012) muestra la valoración positiva de los egresados sobre los aprendizajes: resolver problemas, saber comunicarse, aprender a convivir con distintas personalidades y modos de pensamiento.

Un análisis complementario a este artículo es el elaborado por Auli y De Ibarrola (2022), quienes analizaron el desempeño laboral de egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores a partir de sus itinerarios migratorios temporales a la ciudad. Los egresados destacan en particular la clase de agronomía, ya que los ayudó a desarrollar mejor el trabajo en el campo. Esporádicamente se emplean como intermediarios de programas gubernamentales que llegan a la comunidad y en el gobierno municipal. Algunos impulsan un negocio propio.

En su migración a la ciudad, los egresados comparten que el bachillerato les ayudó a encontrar mejores posiciones laborales que aquéllas a las que tradicionalmente acceden sus paisanos con sólo la educación básica (empleadas domésticas o albañiles). Los egresados indican que en la ciudad trabajaban en una tienda departamental como cajeras o en el servicio al cliente. Los autores observan que la migración se ha convertido en una característica presente en el destino de la mayoría de los egresados, por lo que es importante tomarla en cuenta a la hora de planear la oferta de formación laboral del BIC.

## METODOLOGÍA

El referente empírico que da lugar al análisis de este artículo proviene de un trabajo de campo característico de la etnografía tradicional (Malinowski, 1999; Achilli, 2005) y virtual (Marcus, 1995; Hine, 2004; De Seta, 2020). Se define la etnografía como aquella en la que el investigador se inserta en la vida cotidiana de sus informantes, llegando incluso a tratar de adoptar sus modos de vida, con la intención de captar la visión de los mismos respecto de un tema (Achilli, 2005). Malinowski (1999) menciona que, aunque el interés del etnógrafo se centre en describir un tema en específico, implica que considere temas periféricos de la vida local o del grupo de personas, ya que esto le permitirá tener una comprensión más detallada y amplia sobre su tema central.

En este contexto, se acudió en varias ocasiones a Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca para entrevistar a egresados del BIC e inscribirse en la vida cotidiana de la comunidad. Sin embargo, la pandemia de 2020 llevó a incursionar en la etnografía virtual mediante plataformas digitales (*Facebook*), y así se realizó el acercamiento a egresados.<sup>5</sup> La etnografía virtual comparte muchos rasgos con la etnografía tradicional, sólo que la primera se enfoca al estudio de las relaciones que se desarrollan en línea. De esta manera, la red o Internet no es sólo un medio secundario, es más bien el campo cotidiano en el que convergen las personas o grupos de personas con quienes desarrollaremos la investigación (Hine, 2004).

Al respecto, Hine (2004) menciona que Internet es un espacio “asituado”, porque no ocurre en un espacio físico; lo único que tenemos del informante es el texto y, si tenemos suerte, la coincidencia en la conversación (si se trata de un *chat* en línea o una entrevista vía *Zoom*). En ese sentido, encontramos la postura de Marcus (1995), quien propone una etnografía virtual “multisituada”, que rompe con la idea de ubicar un espacio geográfico concreto y limitado, para dar un seguimiento a cada informante según las características particulares. Así, el trabajo del etnógrafo virtual consiste en *merodear* (De Seta, 2020), con la intención de localizar a los informantes que

---

<sup>5</sup> La etnografía virtual se convirtió en una veta para localizar a egresados del BIC que migran temporalmente a la ciudad.

aporten los insumos para el tema que pretende desarrollar. En general, se podría decir que la etnografía virtual es llevar a Internet herramientas o estrategias de la etnografía tradicional, con el cambio drástico de romper con la interacción y convivencia presencial con un grupo de personas en un espacio delimitado territorialmente.

Se realizaron 22 entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987):<sup>6</sup> seis presenciales, seis vía *Zoom* y ocho mediante *chat* de *Facebook*.<sup>7</sup> Las edades de los informantes van de los 18 a los 35 años y pertenecen a las primeras generaciones, intermedias o recientes. Para localizar a los egresados del BIC, tanto en el trabajo de campo presencial como en el virtual, se implementó la estrategia denominada *bola de nieve*. En el trabajo de campo presencial en la comunidad se identificó a algunos egresados, los cuales ayudaron a contactar a otros. En el caso del trabajo de campo virtual, una informante habló acerca de un grupo de *Facebook* llamado “BIC 11”, en el que había cerca de 187 egresados de diferentes generaciones del BIC de Mazatlán Villa de Flores. Ingresar al citado grupo amplió la posibilidad de entrevistar a egresados que han migrado de su comunidad.

Para recabar la información se plantearon las siguientes preguntas detonadoras: el BIC ofrece una formación laboral en el campo de Desarrollo de proyectos comunitarios, en Salud comunitaria o de Intérprete de lengua indígena ¿Trabaja en alguno de esos ámbitos? Según su experiencia a años de haber egresado, ¿qué le parece el campo laboral en su localidad para trabajar en alguna de esas carreras de formación para el trabajo? ¿Podría comentar si la formación para el trabajo recibida en el BIC se apegó a sus intereses? Los informantes respondieron con elementos que permitieron profundizar sobre el tema, de tal manera que otorgaron información primaria para la comprensión del asunto tratado.

De acuerdo con el enfoque etnográfico, el proceso de análisis inicia desde que el investigador plantea el tema a indagar; desde ahí comienza a realizar conjeturas que se irán confirmando, mati-

<sup>6</sup> Cabe señalar que se cuenta con el consentimiento informado de los participantes para exponer sus puntos de vista, toda vez que sea para uso exclusivamente educativo.

<sup>7</sup> Por cuestiones de espacio, sólo se presentan los casos de egresados que ayudan a sustentar las reflexiones sobre el tema del artículo. En la primera mención de cada informante se expone entre paréntesis la generación en la que cursó el BIC.

zando o cambiando (Rockwell, 2009). El análisis etnográfico es el resultado del diálogo entre la teoría, investigaciones previas y el referente empírico. En ese contexto, fue importante la hermenéutica, ya que es una disciplina que promueve el diálogo con la intención de comprender para generar interpretaciones pertinentes. Weiss (2017a, p. 647) menciona que los postulados de la hermenéutica ayudan a enfrentar los dilemas para interpretar las expresiones de los participantes en las investigaciones etnográficas, ya que va de “anticipaciones de sentido a la comprensión de la otredad y a una comprensión más lograda”. Weiss (2017a) llama al vaivén entre deducción e inducción espiral hermenéutica, porque surge de varias vueltas sobre el referente teórico y el referente empírico. Al respecto, se realizaron matrices condensadas para identificar las frases o ideas constantes a las que aludían los egresados entrevistados, las cuales se organizaron por temas; por ejemplo, la presencia de los componentes para el trabajo en los egresados.

De acuerdo con Rockwell (2009, p. 22), 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”. En ese sentido, con la intención de conservar la voz de los informantes se recurrió a la *descripción densa* (Geertz, 2001); ésta permite que las personas muestren sus razonamientos por ellos mismos. La actividad del investigador no es sencilla, ya que tiene que organizar y dar coherencia a las expresiones de los informantes. El análisis se presenta de una manera narrativa (sin caer en la ficción y sin perder el objetivo académico), ya que la *narratividad* posibilita ampliar el acervo lingüístico para describir y enlazar armónicamente el análisis.<sup>8</sup>

## LA PRESENCIA EN LOS EGRESADOS DE LOS COMPONENTES PARA EL TRABAJO

Como se ha mencionado, la estructura curricular del BIC contempla tres componentes: el de Desarrollo comunitario, Intérprete en lengua indígena y Promoción en salud comunitaria. En este sentido, surge el interés de analizar la presencia de estos tres componentes

<sup>8</sup> Es importante señalar que muchos lectores y críticos al revisar un escrito presentado mediante una descripción densa critican al investigador mencionando que lo que ha realizado es sólo una simple monografía; con ello desestiman y descalifican el trabajo analítico en el que el investigador se vio envuelto para categorizar y presentar la voz de los informantes sin hablar por ellos.

en la situación y desarrollo laboral de los egresados. En adelante, el análisis se presenta mediante cuatro expresiones de los egresados, que se presentan a continuación.

### **Sé hacer proyectos, pero no los aterrizo**

Uno de los componentes que integran la formación para el trabajo que ofrece el BIC de Mazatlán Villa de Flores tiene que ver con transmitir conocimientos para el desarrollo comunitario; la idea es que los estudiantes aprendan a construir e implementar proyectos para aportar soluciones a problemas locales.

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

Para Betsabé, haber estudiado el componente de Desarrollo comunitario parece que fue un conocimiento que tiene presente, pero que no ha ocupado en su vida laboral. Al egresar del BIC migró a la Ciudad de México, donde trabaja en un *cibercafé*. Comentó que tiene en cuenta el desarrollo de un proyecto de intervención, pero que en realidad nunca le nació la idea de dedicarse a hacer proyectos, “además, que no hay trabajo para eso. Bueno, no conozco a algún compañero que se dedique a trabajar proyectos”. Mencionó que eligió ese componente de formación para el trabajo porque tiene la idea de estudiar en la Universidad de Chapingo.

Por su parte, Trinidad señaló que, cuando estudió el BIC, su única opción fue el componente de Desarrollo comunitario. Afirmó que en su trabajo actual no se dedica a la gestión de proyectos, ella es supervisora de la Secretaría de Bienestar. Al preguntarle sobre por qué no se dedicaba a la implementación de proyectos, respondió: “sé hacer proyectos, pero no los aterrizo, porque no hay dónde gestionarlos y además creo que no dan recursos para hacer proyectos, es difícil y uno necesita dinero para implementarlos”.

El caso de Trinidad permite evidenciar la falta de mercado laboral para el gestor de proyectos comunitarios. Lo anterior se confirma con los casos de Abel (generación 2010-2013) y Óscar (generación 2017-2020).

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

El caso de Óscar es parecido al de Abel, sólo que a Óscar le llamó la atención el componente de Desarrollo comunitario, porque “a eso nos dedicamos acá”. Él comenta:

estuvo bien, porque aprendimos a detectar problemas de nuestra comunidad, ¿pero y después qué? Ya no hacíamos nada, me parece que todo se quedó en la escuela. Por mi parte no hago proyectos, me dedico al campo, pero eso de proyectos, la mera verdad, no.

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

Al comentar al profesor Justo sobre la dificultad que se advierte sobre que los egresados se dediquen a construir y gestionar proyectos de Desarrollo comunitario, él contestó:

coincido en eso, me parece que es algo que se encuentra muy fuerte en el BIC. Pienso que se debe a que a nosotros, como profesores, nos ha faltado esa parte de gestionar los proyectos con los estudiantes, para que se hagan. Tiene que ver mucho con nosotros, los profesores, porque yo se los he comentado a mis compañeros, vamos a apoyar a los jóvenes para que hagan los proyectos, pero eso implica movimiento. Yo hago un proyecto de reforestación con mis alumnos, que tiene que ver con el Desarrollo comunitario, pero implica ir a hacer trámites y también ir a traer los árboles, son vueltas y eso creo que a veces como profesores ya no lo hacemos, por eso los estudiantes se quedan haciendo proyectos que están en la biblioteca de la escuela.

Ahora bien, respecto a que el componente de Desarrollo comunitario toma un sentido propedéutico para realizar estudios superiores, se confirma al platicar con estudiantes que continuaron la universidad. Según Hermelinda (generación 2011-2014) en la Universidad Autónoma de Chapingo realizaba investigaciones, por lo que haber llevado en el BIC clases sobre investigación le ayudó a construir los proyectos e intervenciones que le pedían sus profesores universitarios.

### **Los adultos sólo hablan mazateco y hay que ayudarlos**

Otro de los componentes de formación para el trabajo que ofrece el BIC de Mazatlán Villa de Flores es el de Intérprete en lengua indígena en el ámbito de justicia penal (MEII, 2019). La intención es que los egresados puedan ingresar a laborar como intérpretes en algún proceso jurídico. En este contexto, se indagó en los egresados su inserción laboral en dicho ámbito; ninguno mencionó que trabajaran como intérpretes en procesos jurídicos. Sin embargo, comparten que en sus agencias funcionan como intérpretes, ya que “la mayoría de los adultos sólo hablan mazateco y hay que ayudarlos”.

Se presentan los casos de Lourdes (generación 2004-2007), Epifanía (generación 2001-2004) y Óscar (generación 2001-2004). Lourdes trabajó como apoyo a la presidenta municipal del DIF, quien sólo hablaba mazateco. Ella comentó que las clases de mazateco del BIC le ayudaron mucho, ya que “hay cosas que no tienen tra-

ducción o que, si las hay, al menos sé un poco, algunos términos de actas y cosas así”. Epifania y Óscar señalaron que enseñan a hablar el español a adultos que sólo saben mazateco; según Óscar, haber estudiado el BIC le dio una idea de cómo enseñar a los adultos: “pues yo más bien me baso en cómo me enseñaron a mí a escribir mazateco. Ahora sí que me acuerdo cómo me daba la clase el profesor del BIC y así le digo a los señores”.

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

Es importante recalcar que el trabajo como intérprete es más bien una especie de apoyo o un servicio, por lo que no perciben un sueldo. En el municipio es difícil que los egresados encuentren un trabajo como intérpretes de mazateco; el CSEIIO comparte que existe un convenio con el Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (PANITLI) con el objetivo de que los egresados tengan eventualmente una oportunidad laboral. Sin embargo, causa relevancia que ninguno de los egresados la mencione.

### **El promotor en salud comunitaria: no hay dónde se puedan acomodar**

Uno de los componentes de formación para el trabajo que contempla el BIC de Mazatlán tiene que ver con la promoción en Salud comunitaria; el objetivo es recuperar elementos de la medicina tradicional de sus comunidades y entablar un diálogo con los conocimientos científicos promovidos por la escuela (MEII, 2019). Lo anterior da cuenta de la importancia de analizar si la formación como promotor comunitario se volvió una opción laboral para los egresados.

Yenith (generación 2001-2004) comparte que eligió el componente de Salud comunitaria, ya que tenía la aspiración de estudiar medicina. Sin embargo, no lo logró. En este sentido, la entrevista

atendió al tema de su integración al mercado laboral como promotora de salud. Yenith menciona que cuando egresó del bachillerato no le pasó por la mente trabajar en el sector salud: “me metí a Salud comunitaria, porque quería estudiar medicina... No para salir del BIC y trabajar en eso, porque acá el médico es el que da consulta”. En el fondo, Yenith expresa su visión de la formación en Salud comunitaria como una formación propedéutica para cursar estudios superiores.

La visión que expresa Yenith también se encuentra presente en Edgar (generación 2011-2014), quien hasta hace poco cumplió su objetivo de terminar enfermería en una universidad particular de la Ciudad de México. Según Edgar:

entré a salud comunitaria porque me nació la idea de ser enfermero. Pero en realidad no me ayudó mucho, casi no hacíamos prácticas, a lo mucho recuerdo que medio me enseñaron a inyectar, bueno por lo menos llevaba la idea [a la universidad].

Es posible observar que en la estructura laboral de Mazatlán Villa de Flores no hay un espacio para el promotor en Salud comunitaria. De esta manera algunos egresados como Yenith y Edgar le otorgan un sentido propedéutico para cursar estudios superiores. En otros casos –como el de Celso (generación 2001-2004) y Araceli (generación 2009-2012)– le dan una orientación para realizar un servicio social o incluso, tratar ciertos padecimientos cuando algún familiar cercano se enferma.

En la conversación con Celso éste comentó que en sus años de estudiante era muy importante esa formación, ya que los alumnos y egresados “ayudaban a las personas, sobre todo adultas, a traducir al mazateco los medicamentos o recetas que les enviaban los doctores”. Según Celso: “a mí me tocó una vez llevar a una abuelita al médico, porque no sabía español, sólo hablaba mazateco. Entonces, la acompañé para que le dijera al doctor su malestar”. Al cuestionar un poco sobre la remuneración económica, Celso indica: “esa vez no le cobré a la señora, no lo vi así. De hecho, creo que me quería pagar, pero no le cobré, porque se veía que no tenía dinero”. En ese sentido, al abordar el tema de la inserción laboral de los egresados

con la formación en Salud comunitaria, Celso menciona: “en sí no hay dónde se puedan acomodar a trabajar, de hecho, se da con la intención de recuperar los conocimientos de medicina tradicional, pero no para que trabajen como tal”.

El caso de Araceli evidencia lo comentado por Celso. Ella manifestó que trataba algunas afecciones o malestares de sus familiares cercanos de acuerdo con lo aprendido en sus clases de Salud comunitaria:

a veces mi papá se enferma y le doy un té o algo, antes de llevarlo a la clínica, porque como acá a veces hay doctor o luego no... En el BIC nos enseñaron a hacer ungüentos, todo ocupando las plantas que tenemos acá.

Araceli no tiene contemplado trabajar en su comunidad en algo relacionado con Salud comunitaria, ella platica que: “la verdad no, yo me metí allí por curiosidad. Mi papá me dijo que para que aprendiera algo de medicina. Pero en sí no, acá, ¿en qué trabajaríamos de eso?” Ella mencionó que:

en sí nadie [de sus compañeros egresados labora en el sector salud], bueno, que yo conozca. Tengo una amiga que está en educación inicial, ella me dice que en su trabajo les da pláticas a las mamás sobre salud y de ahí toma cosas que nos enseñaron en el BIC.

En general, con los casos descritos es posible comprender que la formación para el trabajo en Salud comunitaria no ha tenido una trascendencia laboral (mucho menos monetaria) en los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores, debido a que en el municipio no hay una oferta laboral como promotor en Salud comunitaria.

### **Me gustaría que preparen en otros ámbitos**

Algunos egresados están en desacuerdo en la oferta de formación laboral que ofrece el BIC. Ellos comentan que es importante tomar en cuenta sus intereses; esto se puede observar de manera muy clara en los casos de Carolina (generación 2014-2017), Yahir (ge-

neración 2017-2020), Emmanuel (generación 2014-2017) y Zaid (generación 2015-2018).

Carolina mencionó que estaba de acuerdo con que se enseñen cosas de agricultura, pero que eso no defina la formación laboral que les otorgan, ya que: “a mí no me gusta tanto eso, al menos desde que entré no me gustaba [la agricultura]. Eso ya lo tenemos en casa, ahí nos mandan al campo, entonces, hubiera querido que nos dieran otras cosas para trabajar”. Cabe señalar que Carolina migró a la Ciudad de México donde tomó un curso de *estilismo*. Actualmente ha regresado al municipio donde se dedica a cortar el cabello y, en épocas de fiesta, maquilla a domicilio. De acuerdo con Carolina, su interés radica en dedicarse a otra actividad fuera del campo.

Por su parte, Yahir [hermano de Carolina] compartió: “me encuentro en desacuerdo que sólo den clases orientadas a estar en el campo, porque hay quienes queremos otras cosas”. Yahir señaló sobre sus intereses educativos:

pues yo quería estudiar algo como de ingeniería civil u otra cosa que no fuera para el campo. Es que aquí se enfocan mucho a eso, porque la mayoría va a estudiar a la Universidad de Chapingo, pero no todos y eso no me gusta.

En Yahir es posible observar que su crítica proviene de sus aspiraciones de dedicarse a una actividad fuera del quehacer agropecuario.

En este sentido va la idea de Zaid, quien comentó que su interés se encontraba en tocar algún instrumento musical, ya que tenía la idea de integrar una agrupación en su localidad: “algunos compañeros queríamos tocar un instrumento para formar un grupo musical. Le dijimos a los profes, pero no se pudo, porque ninguno de ellos sabía. Lo que hicimos fue formarlo entre nosotros, pero quedó hasta ahí”.

Emmanuel condensa las críticas hacia los componentes de formación laboral que ofrece el BIC, al tiempo que recupera su experiencia migratoria en la Ciudad de México. Él indicó que la formación para el trabajo que ofrece el BIC se encuentra orientada de forma exclusiva al mercado laboral local, “busca el desarrollo del estudiante únicamente en el sector agrícola”. Para Emmanuel es necesario que

el BIC recupere lo que sucede con los estudiantes a su egreso: “salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio”. Por ello “me gustaría que preparen a los jóvenes en otros ámbitos [no sólo el de agronomía] para que de esta manera puedan quedarse o ejercer un oficio en otro lado”.

Estos casos dan cuenta de una crítica de determinados egresados acerca de la formación laboral específicamente agropecuaria; algunos de ellos tienen intereses o aspiraciones laborales fuera del campo. Asimismo, varios egresados señalaron, por su experiencia migratoria, la importancia de formar en otros ámbitos fuera del que hacer campesino. Cabe resaltar que los egresados que mencionan la crítica respecto a la formación laboral centrada en temas agropecuarios son de generaciones recientes.

## CONCLUSIONES

Los resultados muestran que ningún egresado afirma dedicarse a alguna de las especialidades laborales recibidas, ya que en el mercado laboral local no existen las condiciones económicas para desarrollar proyectos comunitarios, tampoco hay espacios de trabajo como Intérprete de lengua indígena o como promotor en Salud comunitaria. Los hallazgos son semejantes a los que encontró De Ibarrola (1990), sobre que el contexto lleva a los egresados a emplearse en la unidad doméstica de producción o en “lo que sea”. Asimismo, los resultados confirman lo encontrado por Weiss (2006; 2017b) y Guzmán (2018), quienes indican que la formación como “promotor comunitario” es una especie de simulación que resulta poco significativa.

Las orientaciones laborales de los bachilleratos interculturales –como el BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca– están apegadas a la pertinencia y los recursos escolares (Cinterfor, 2006), lo cual hasta cierto punto no está mal, ya que las especialidades laborales se encuentran encaminadas al desarrollo agropecuario, actividad que impera en la mayoría de las comunidades rurales-indígenas de México (sobre todo de Oaxaca); Auli y De Ibarrola (2022) mencionan que el bachillerato aporta a los jóvenes aprendizajes que les permiten realizar un mejor trabajo agrícola. También, les ha facilitado am-

pliar sus opciones laborales: en la comunidad algunos se incorporan como mediadores en los programas de gobierno o como burócratas en su municipio.

Sin embargo, como se evidencia en el artículo, no hay opciones laborales en las carreras para los que fueron formados en el BIC. Lo anterior es el resultado de una economía local homogénea, por lo que el trabajo agrario que realizan es de subsistencia y temporal. En algunos casos, como la especialidad en Salud comunitaria e Intérprete de lengua indígena, la labor de los egresados consiste en una especie de servicio social. Asimismo, los programas de gobierno son esporádicos y mal pagados, por lo que los egresados no tienen la opción de desarrollar proyectos comunitarios.

La precariedad laboral en comunidades rurales-indígenas (como Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca) lleva a que los habitantes tiendan a migrar temporalmente a la Ciudad de México para trabajar. Al respecto, Auli y De Ibarrola (2022) expresan que los egresados del BIC que migran a la ciudad consiguen trabajos distintos de los de sus predecesores (que con educación básica trabajan como albañiles o de empleadas domésticas); se emplean en tiendas departamentales. Sin embargo, los egresados aluden a habilidades blandas aprendidas y no a conocimientos adquiridos en las especialidades laborales recibidas en el BIC.

En este contexto, es posible comentar que los bachilleratos interculturales deben ampliar las concepciones de pertinencia y cultura, a fin de llegar a una planeación de la formación para el trabajo que vaya más allá de una concepción fija y estática sobre la cultura e incorpore los nuevos procesos sociales que viven las comunidades rurales-indígenas, como lo es la migración (Czarny y Briseño-Roa, 2022). Sería interesante que agreguen la formación de los estudiantes en algún oficio para que, los que no ingresan a la universidad y migran, tengan herramientas para acceder al mercado laboral nacional, espacio en el que es difícil encontrar oportunidades como promotor comunitario. Es importante resaltar que los bachilleratos interculturales, al incorporar a su planeación de formación para el trabajo aspectos migratorios, no estarían dejando de fomentar y fortalecer la cultura local, ya que los *currícula* de dichos bachilleratos contemplan asignaturas que logran una trascendencia étnica en aquellos que pasan por sus aulas (Auli, 2023b).

Es central subrayar la crítica por parte de algunos egresados del BIC sobre el modelo curricular centrado en una formación laboral comunitaria, lo que lleva a señalar un cambio intergeneracional entre las primeras generaciones que se encuentran conformes con la formación laboral recibida (Auli, 2023a) y las recientes, que contemplan expectativas fuera del quehacer agrícola y comunitario. En ese sentido, es fundamental que los bachilleratos incorporen los intereses de los jóvenes a los que atienden.

En general, es necesario realizar un trabajo de planeación seria sobre las carreras o especialidades de formación laboral que ofertan las modalidades de EMS; es esencial ir más allá de la legitimación y empezar con una sistematización, sobre todo en espacios rurales-indígenas, donde el bachillerato suele ser el último grado de estudios de la mayoría de los jóvenes (Auli, 2021). Es importante superar la afirmación que hace Weiss (2006; 2017b; 2018) de que en la educación media superior predomina una formación académica de corte propedéutico para realizar estudios universitarios.

Los resultados presentados en el artículo llevan a confirmar que en la educación intercultural no hay una reflexión sistemática sobre la formación para el trabajo (Messina y Pieck, 2010).<sup>9</sup> Los bachilleratos interculturales son una modalidad que se encuentra cada vez más presente en las comunidades indígenas del país, por lo que es indispensable ir más allá de una formación laboral que sólo sea vista como un espacio para fortalecer la identidad cultural (Auli y De Ibarrola, 2022).

## REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Alanís, J. (2020). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 165-194.

<sup>9</sup> Sería interesante que tomaran en cuenta la experiencia del Conalep, que ofrece más 200 horas en las que contemplan prácticas productivas en talleres y espacios laborales externos en tiempos extracurriculares.

- Appendini, K., y Torres-Mazuera, G. (Eds.) (2008). *¿Ruralidad sin agricultura? Perspectivas multidisciplinares de una realidad fragmentada*. Colmex.
- Auli, I. (2024). Reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal del Bachillerato Intercultural Comunitario de Oaxaca. *DOCERE*, 15(30), 16-20.
- Auli, I. (2023a). *La trascendencia de la educación media superior: un estudio sobre egresados del Bachillerato Integral Comunitario No. 11 de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca*. (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, IPN, México.
- Auli, I. (2023b). La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 385-430.
- 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.
- Ávila, H. (Ed.) (2015). *La ciudad en el campo. Expresiones regionales en México*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baigorri, A. (1995). De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global. *V Congreso Español de Sociología*. Federación Española de Sociología de Granada.
- Bourdieu, P., y Sayad, A. (2017). *El desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Siglo XXI.
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor) (2006). *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*. Cinterfor, OIT.

- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2019). *Plan de estudios. Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. CSEIIO.
- Czarny, G., y Briseño-Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Runa*, 43(1), 171-187.
- De Ibarrola, M. (2020). La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior. Panorama nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 29-59.
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cuadernos CEDES*, 34(94), 367-383.
- De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-19.
- De Ibarrola, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Cinterfor, OIT.
- De Ibarrola, M. (1990). *Proyecto socioeducativo, institución escolar y mercado de trabajo: el caso del técnico medio agropecuario*. (Tesis doctoral.) DIE, Cinvestav, IPN, México.
- De Ibarrola, M. (1988). Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XVIII(2), 9-64.
- De Ibarrola, M. (1984). El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI(2), 173-244.
- De Seta, G. (2020). Three lies of digital ethnography. *Journal of Digital Social Research*, 2(1), 77-97.
- Gallardo, A., Alonso, M. Rico, M., y Schulz, H. (2014). *Bachillerato intercultural: modelo educativo, características y operación*. CGEIB-SEP.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. CIESAS.
- González, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.

- Guerra, I. (2012). ¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 267-294). ANUIES.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. INEE.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Editorial UOC.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de población y vivienda 2020. Principales resultados por localidad (ITER)*. INEGI.
- Kenbel, C. (2010). La ciudad desde los actores rurbanos: el rebusque como modo de vida. *Question/Cuestión*, 1(28).
- Maldonado, B. (2014). El CSEIIO, los BICs y la formación de asesores para un modelo de educación media superior pertinente a la población indígena de Oaxaca. *Foro para la revisión del modelo educativo en Media Superior*. Mérida, México.
- Malinowski, B. (1999). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Península.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. <http://www.jstor.org/stable/2155931>
- Messina, G., y Pieck, E. (2010). Formación para el trabajo e interculturalidad en América Latina. *Tendencias en Foco*, 13, 1-9.
- Pieck, E., y Vicente, M. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Universidad Iberoamericana.
- Ricco, S., y Rebolledo, N. (2010). *Educación y comunalidad: prácticas autonómicas en la Mazateca alta*. UPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Saravia, F., Letelier, F., y Micheletti, S. (2018). Ni urbanos, ni rurales: cambios intergeneracionales en adscripción territorial subjetiva en la región del Maule, Chile. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 24(24), 27-46.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Orientaciones pedagógicas para la formación laboral en la educación media superior. Currículum laboral*. SEP.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.
- Weiss, E. (2006). *Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los bachilleratos integrales comunitarios*. SEBYN-SEP. [Investigación no publicada].
- Weiss, E. (2017a). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.
- Weiss, E. (2017b). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 7-26.
- Zorrilla, J. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. ANUIES.